

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

**La Evaluación de la Comprensión Lectora
de Alumnos Portugueses
en Español Lengua Extranjera**

Sofia Alexandra da Costa Saraiva

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

2012

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

**La Evaluación de la Comprensión Lectora
de Alumnos Portugueses
en Español Lengua Extranjera**

Sofia Alexandra da Costa Saraiva

Relatório apresentado à Universidade de Lisboa
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino

Dirigida por: Dr. José León Acosta Carrillo

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

2012

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

Paulo Freire (2002, p. 14)

Agradecimientos

No hay duda de que mi primer y más emocionado agradecimiento va dirigido a mis padres, sin los cuales la motivación se me habría agotado antes de haber hecho el camino. Realmente, sin su apoyo y confianza, nada habría sido posible.

Agradezco también a todos mis amigos, por haberme escuchado de manera incansable e interesada sobre las vicisitudes de este trabajo, sobre mis dudas, anhelos e incertidumbres, y por haber soportado mis inseguridades, olvidos y ausencias.

A Guilherme, por su “astronómica” y desinteresada dedicación a mi causa. Y a Vítor, por sus fecundas problematizaciones, sabios consejos, tremenda paciencia, apoyo, convicción, insistencia...

A mi profesor, J. León Acosta, por haberme acompañado a lo largo de buena parte de mi vida académica, por haber convivido con mis vacilaciones y, sobre todo, por haber intentado siempre sacar a la luz lo mejor de mí misma.

A la profesora Marta Fialho, con cuya colaboración, disponibilidad y simpatía siempre pude contar. Sus orientaciones han sido una ayuda inestimable en la realización de este trabajo.

Al Instituto Cervantes, por haberme cedido amablemente algunos datos fundamentales para la elaboración y consolidación de este trabajo.

A todos, una vez más, mi sincero y profundo agradecimiento.

Resumo

A publicação, em 2001, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, desencadeou, em toda a Europa, um processo de harmonização dos programas de línguas estrangeiras, das atividades de aprendizagem e dos seus instrumentos de avaliação.

O contexto educativo português não foi exceção, pelo que, nos últimos anos, se tem assistido a uma adequação de todos os programas de línguas estrangeiras oferecidas no currículo aos níveis propostos e descritos no QECR. No entanto, ao proceder-se a esses ajustes, guiados por um instrumento modelar, que tende para a generalização, não se consideraram as particularidades e assimetrias que se estabelecem entre as línguas e entre os ritmos de aquisição de cada uma das destrezas comunicativas. Um exemplo desses desencontros está presente no tratamento da compreensão da leitura nos programas de espanhol vigentes no ensino secundário, particularmente nos programas dos cursos de iniciação.

Os resultados dos diagnósticos e leituras que realizei no trabalho de campo, e que seguidamente apresentarei, parecem confirmar que o grau de “falso principiante” de espanhol língua estrangeira (E/LE) dos alunos portugueses torna pouco adequados os objetivos de compreensão leitora dos referidos programas, pois tendem a criar desequilíbrios relativamente importantes na avaliação e podem constituir um embargo à escolha de atividades realmente motivadoras, um nível acima da competência que já possuem, como aconselhava Stephen Krashen.

Além desta aproximação aos temas e problemas da compreensão leitora nos alunos portugueses de E/LE - que ocupa as primeira e segunda partes deste trabalho-, apresento o relatório da minha intervenção na Escola Secundária de Miraflores, onde realizei o estágio e lecionei a unidade didática que se descreverá na terceira parte, acompanhada dos materiais concebidos.

Resumen

La publicación en 2001 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación - MCER*) acabó por desencadenar un proceso de armonización de los programas de lenguas extranjeras en toda Europa, así como de las actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

El contexto educativo portugués no fue una excepción. Durante los últimos años hemos asistido a la adaptación de todos los programas de lenguas extranjeras ofrecidos en el currículo escolar según los niveles propuestos en el MCER. Sin embargo, al proceder a esos ajustes o revisiones curriculares, llevados tal vez por la inercia de un instrumento ideal que tiende a la generalización, se han desdeñado las particularidades y las asimetrías que se establecen entre las lenguas y entre los ritmos de adquisición de cada una de las destrezas comunicativas. Un ejemplo de ello lo encontramos en el tratamiento dado a la comprensión lectora en los programas de español en vigor para la enseñanza secundaria, y en particular en los programas de los cursos de iniciación.

Los resultados de los diagnósticos y consultas que he realizado en el trabajo de campo que expondré a lo largo de estas páginas parecen confirmar que el grado de “falso principiante” de español como lengua extranjera (E/LE) de los alumnos portugueses torna poco aptos los objetivos de comprensión lectora de dichos programas, pues tienden a generar desequilibrios relativamente importantes en la evaluación y pueden suponer un corsé para la elección de actividades realmente motivadoras, un nivel por encima de la competencia que ya poseen, como aconsejaba Stephen Krashen.

Además de esta aproximación a los temas y problemas de la comprensión lectora entre los alumnos portugueses de E/LE —que ocupa las primera y segunda partes de este trabajo—, presento el informe relativo a mi intervención en la Escola Secundária de Miraflores, donde hice mis prácticas y donde impartí la unidad didáctica que será explicada y expuesta en la tercera parte, junto con los materiales concebidos.

ÍNDICE

Introducción	8
1. La comprensión lectora en LM y LE.....	11
1.1. La importancia de la lectura en el <i>curriculum</i>	13
1.2. Los procesos implicados en la lectura	15
1.3. La lectura en lengua extranjera.....	20
2. La evaluación de la comprensión lectora en LE.....	25
2.1. Breve reseña histórica sobre la evaluación en lenguas extranjeras.....	27
2.2. La elaboración de una prueba de comprensión lectora en LE	29
2.2.1. Los niveles de lectura	30
2.2.2. Los textos	32
2.2.3. Las preguntas.....	35
2.3. La evaluación de la comprensión lectora en español por parte de alumnos portugueses.....	38
2.3.1. Los exámenes del GAVE	38
2.3.2. Los DELE.....	42
2.4. Un estudio de caso	46
2.4.1. El objeto	47
2.4.2. La aplicación	48
2.4.3. Análisis de los datos obtenidos.....	51
3. La unidad didáctica.....	61
3.1. Concepción	63
3.1.1. Enfoque comunicativo.....	63
3.1.2. Planificación por tareas	71
3.2. Implementación	77
3.2.1. Justificación didáctica	78
3.2.2. Secuencia de actividades	81
Conclusión	100
Bibliografía y sitiografía	105

Apéndices.....	I
Apéndice A	II
Apéndice B.....	IV
Apéndice C.....	X
Apéndice D	XIII
Apéndice E.....	XIV
Apéndice F	XVIII
Apéndice G	XXI
Apéndice H	XXIII
Apéndice I.....	XXV
Apéndice J.....	XXVII
Apéndice K	XXVIII

Anexos	i
Anexo A - Mapa de niveles de los procesos/ grados de lectura (PISA)	ii
Anexo B – Escala global de los niveles del MECR	iv
Anexo C - Escala global de los niveles de CL del MECR	v
Anexo D - Escala global de los niveles de ALTE	vi
Anexo E – Prueba de CL del nivel C2 (DELE)	vii
Anexo F – Prueba de CL del nivel B1 (DELE).....	xv
Anexo G - Prueba de CL del nivel B2 (DELE).....	xxii
Anexo H - Prueba de competencia lingüística (CVC).....	xxix

Índice de Figuras

Figuras 1 y 2	51
Figuras 3 y 4	52
Figuras 5, 6, 7 y 8	53
Figuras 9, 10 y 11	54
Figura 12	55
Figuras 13, 14, 15 y 16	56
Figuras 17 y 18	57
Figura 19	58
Figura 20	59
Figura 21	59

INTRODUCCIÓN



Dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), la evaluación constituye un campo de incuestionable relevancia. Sus procedimientos han ido acompañando los avances en la enseñanza de LE y su impacto ha ido creciendo a lo largo de los últimos años.

Efectivamente, los continuos intentos por armonizar la certificación de la competencia en las LE en Europa —derivados, en su mayoría, de los trabajos del Consejo de Europa— han alentado una normalización de los programas de enseñanza y de sus instrumentos de evaluación. La culminación de este proceso se da en 2001, con la publicación del *Marco Europeo Común de Referencia*, en el que se establece, entre otros criterios y parámetros seguidos por los expertos en didáctica de las LE, una serie de seis niveles de competencia en LE, así como los descriptores de desempeño relativos a cada uno de ellos.

Sin embargo, a la hora de llevar a la práctica esa valiosa “armonización” en la elaboración de programas de enseñanza de LE, se han dejado al margen las singularidades que algunas de esas lenguas mantienen entre sí, como es el caso de la proximidad lingüística existente entre el español y el portugués, una situación que parece favorecer la consecución rápida de un nivel umbral de comunicación. O dicho de otra forma: no nos cuesta admitir que el nivel que se considera iniciación para los alumnos portugueses de español como LE (E/LE) no debería ser el mismo que el de un alumno cuya lengua materna (LM) fuese más distante.

En el caso de la comprensión escrita, cuyo desarrollo, según generalmente se acepta, ocurre de manera más rápida que las demás destrezas y que puede, además, apoyarse en conocimientos no necesariamente lingüísticos, la inadecuación entre las exigencias de un nivel A1 de E/LE y lo que los alumnos portugueses pueden hacer parece ser aún más evidente, llevando a que, muchas veces, los profesores acaben otorgando al texto y a las tareas de lectura un papel secundario en clase.

Tratándose de un tema/problema cotidianamente experimentado por los profesores de E/LE —que, además, recae sobre una actividad que considero central en la formación/educación de los alumnos, como es la de leer y dar un sentido a lo que se lee—, he decidido profundizar, en este trabajo, un poco más sobre él, con el objetivo de recoger informaciones sobre el estado de la cuestión y contribuir, a través de su análisis, para la intervención directa en la práctica educativa, a través de algunas propuestas.

Asimismo, con este trabajo pretendo aportar algunos datos que permitan conocer un poco mejor el nivel de comprensión escrita con el que llegan los alumnos portugueses a las clases de E/LE de iniciación, así como sugerir algunas líneas de acción o futuros trabajos de investigación.

Para intentar lograr ese objetivo y proporcionar una lectura clara del estudio realizado, el trabajo estará dividido en tres capítulos, acompañados cada uno de ellos por un breve resumen en el que se sintetizan los asuntos y/o aspectos que serán tratados. En el primer capítulo se presentarán los principales modelos teóricos sobre la lectura y el proceso lector, a la vez que se comentarán algunas de las cuestiones esenciales relativas a la comprensión lectora (CL) en LE. En el segundo capítulo se expondrán algunos aspectos fundamentales en la evaluación de la CL en LE, al tiempo que se esboza un panorama general de la evaluación de esta destreza en Portugal, a través de una descripción de los exámenes nacionales de español del Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) y de las pruebas de comprensión lectora de los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) que promueve el Instituto Cervantes. Aún dentro de este capítulo se presentarán los resultados del estudio realizado con el grupo de 10.º año con el que realicé mis prácticas. En el tercer y último capítulo se describirá y comentará la unidad didáctica impartida, así como los presupuestos teóricos y metodológicos que estuvieron en la base de su concepción.

Por último, este trabajo se cierra con unas páginas en las que se expondrán los resultados más significativos de mi estudio e intervención didáctica, así como algunas sugerencias relativas al uso del texto y de las tareas de lectura en la clase de E/LE, con orientaciones que podrán aprovecharse para futuros trabajos sobre este tema.

1. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LM Y LE

Resumen

El tema central de este trabajo es la evaluación de la comprensión lectora. Para poder tratar dicho asunto, importa, antes de nada, dejar claro qué se entiende exactamente por “comprensión lectora”, o, por otras palabras, qué significa, en el contexto científico-académico, “entender” un texto.

En este primer capítulo del trabajo se presenta una síntesis de los elementos que se consideraron centrales en una aproximación a este tema. En primer lugar, se intenta mostrar la importancia que se concede a la lectura en todo el currículo portugués, recordándose las directrices y recomendaciones de las normativas transversales y, más particularmente, las orientaciones que rigen la enseñanza de las LM y LE; a continuación se hace un breve recorrido histórico sobre la evolución de la concepción de lectura y, por ello, se exponen los procesos que intervienen y determinan la realización de esta actividad; por último, se abordan algunas diferencias y similitudes entre la lectura en LM y la lectura en LE.

1.1. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN EL CURRÍCULUM

La lectura constituye uno de los medios básicos de acceso a la información en nuestra sociedad, especialmente en el ámbito académico. Su importancia es evidente a lo largo de todo el currículo escolar, ya sea en las normativas transversales o, más aún, en los programas de lenguas. Efectivamente, en las clases de LM o de LE, o incluso en el tratamiento de datos de otras asignaturas menos “literarias”, la lectura es una destreza especialmente destacada en el *currículum* escolar.

Sin embargo, esta actividad no se ciñe a fines meramente académicos, ya que constituye una herramienta esencial en el acceso al conocimiento, en la construcción de la realidad y en el tratamiento de información procedente de los más variados textos escritos con los que hoy día nos deparamos continuamente: libros, prensa, Internet, instrucciones o prospectos de objetos y productos cotidianos, gráficos y avisos y un sinnúmero de formatos y géneros textuales. No cabe duda de que está presente de una forma continua y extensiva en nuestras vidas, representada en las más variadas situaciones y derivada de los más diversos fines: solucionar problemas inmediatos, adquirir conocimientos sobre una materia o profundizar los que ya se poseen, interactuar en ambientes naturales o virtuales, pasar un rato agradable, entre tantos otros.

Asimismo, su importancia viene destacada en los principios y valores que, derivados de los presupuestos de la *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), conforman las competencias generales que debe poseer el alumno al final de la enseñanza básica. De los ocho principios que se exponen en ese documento, tres están directamente relacionados con la importancia de la lectura en la vida de los ciudadanos que pretendemos, hoy en día, formar: “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica [...], o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo, [...] o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo”¹.

Formar buenos lectores significa, por ello, formar a jóvenes capaces de utilizar la lectura como instrumento en la consecución de determinados objetivos, lectores críticos que utilizan esta actividad para buscar información o aprender algo más sobre los más variados temas, pero que, además, sienten placer en recurrir a la lectura como forma de evasión, de huida de la realidad y acceso a la ficción, a la imaginación y a la

¹ Ministério da Educação, 2001a, p. 15.

creatividad. Esta idea la defienden los autores de un estudio sobre el tratamiento de la lengua materna en la enseñanza básica, solicitado por el Departamento de Educación Básica del Ministerio de Educación portugués:

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de decodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando, ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. (Duarte *et. al.*, 1997, p. 28)

Por otro lado, poseer una buena competencia lectora representa el desarrollo de una serie de destrezas cognitivas que le facilitan al alumno el estudio. Un alumno con una buena competencia lectora será un mejor estudiante, pues será capaz de seleccionar las ideas importantes de un texto, de valorarlas, de resumirlas, de clasificarlas y, por consiguiente, de almacenarlas en su memoria a largo plazo de forma organizada y, así, recordarlas más fácilmente².

Esta idea de que existe una correlación entre la competencia lectora y el desempeño escolar la defienden también los autores del ya referido documento sobre la enseñanza de la lengua materna en la escolaridad básica:

[...] o nível de mestria atingido na leitura com objectivos de estudo e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares. Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna. (Duarte *et. al.*, 1997, p. 41)

La lectura constituye, así, una “competencia vital en el procesamiento de la información y generadora de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras”³.

² Cf. Vallés, 2005, p. 50.

³ Cf. Ídem, 2005, p. 49.

Se deduce, pues, que un alumno que posea una buena competencia lectora no solo tendrá mejores resultados en las diversas áreas curriculares, sino que estará también mejor preparado para su vida futura.

Por estos motivos se concede a esta competencia una importancia tan grande en el *currículum* escolar. No sorprende, por tanto, notar que la importancia del desarrollo de la comprensión lectora aparezca consagrada en casi todos los documentos que rigen la enseñanza en Portugal.

En resumen, el tratamiento de la lectura en la escuela, en las clases de LM o LE, no debe confinarse a los ejercicios de decodificación y extracción de información, sino, antes bien, estar orientado a la formación de lectores capaces de identificar el mensaje de un texto, comprenderlo e interpretarlo para localizar una información específica, lograr una comprensión detallada o, incluso, inferir sentidos no explícitos.

No obstante, pese a la centralidad que ocupa esta actividad en nuestras vidas, todos reconocemos su complejidad, pues, como se ha sugerido anteriormente, en ella intervienen factores muy distintos que hay que tener en cuenta cuando esbozamos una tarea didáctica que envuelva la lectura de un texto. Para comprender mejor los procesos que subyacen a la lectura, se hará, a continuación, un repaso sobre los principales modelos teóricos que han intentado explicar qué ocurre exactamente cuando nos enfrentamos a un texto.

1.2. LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA

Como se ha referido anteriormente, en la lectura de un texto, esto es, en la interpretación de un mensaje escrito, concurren variables de muy diversa índole, que implican la activación de procesos cognitivos muy variados por parte del lector.

En nuestros días se acepta que la comprensión lectora resulta de un complejo proceso interactivo entre el lector —con las experiencias y conocimiento previos que se le supone— y el texto —con su código lingüístico, sus diferentes tipologías y respectivos elementos distintivos. La comprensión lectora no se ciñe, pues, a una mera decodificación de signos, sino que resulta de la construcción de significados por parte del lector con base en esta interacción dinámica entre sus conocimientos previos y el

texto que está leyendo. Por eso, la comprensión de la lectura “[...] va mucho más allá del simple encadenamiento de los significados de un conjunto de palabras decodificadas”⁴, pues deriva de un proceso multinivel que presupone la realización, en paralelo, de varios procesos durante la lectura: desde la identificación de los grafemas a la comprensión del texto como un todo.

Esta perspectiva global y dinámica de la comprensión de la lectura no podría haberse desarrollado sin otras dos propuestas que la antecedieron: los modelos explicativos de tipo ascendente (*bottom-up*) y los de tipo descendente (*top-down*). Las varias propuestas comprendidas en los modelos referidos comparten, por un lado, la identificación de dos variables indisociables de la lectura —el texto y el lector— y, por otro lado, el reconocimiento de la existencia de procesos de dos niveles distintos en la comprensión de un texto —los procesos de bajo nivel, de percepción y reconocimiento, y los procesos de alto nivel, de extracción y construcción de significados.

Según las propuestas del modelo *bottom-up*, o de procesamiento ascendente, la información se propaga de abajo-arriba, de acuerdo con una estructura ordenada. Entendida de este modo, la comprensión lectora constituye un proceso secuencial de transferencia de información, organizado jerárquicamente, que empieza con el reconocimiento visual de las letras y termina con el procesamiento semántico del texto como un todo. Al enfrentarse con un texto, el lector empieza una “trayectoria lineal ascendente y unidireccional de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas, después de palabras y así, sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas hasta extraer el significado textual completo”⁵. Así, la importancia del texto se impone frente a las aportaciones que el lector pueda traer, ya que se considera que si el lector es capaz de leer las palabras que componen el texto, la comprensión se producirá automáticamente. Claro está que esto no siempre ocurre, pues muchas veces somos capaces de descifrar cada una de las palabras que componen un texto sin poder, sin embargo, comprender su sentido. Del mismo modo, existen casos en los que un lector, sin poder descifrar el significado de todas las palabras que constituyen un texto, es capaz de darle un significado, o sea, de entenderlo.

⁴ Cf. Alonso y Mateos, 1985, p. 5.

⁵ Cf. Acquaroni, 2004, p. 945.

Las insuficiencias de este modelo en la explicación de los procesos que intervienen en la comprensión de un texto han sido puestas en tela de juicio a través de numerosos experimentos cuyo objetivo ha sido explicar el hecho de que la construcción de sentido y significado no deriva primordial y casi exclusivamente de la actividad de descodificación del material escrito.

Surge, entonces, una nueva perspectiva sobre los procesos que intervienen en la lectura: el modelo *top-down*, o modelo descendente, en el que se concede al lector una mayor importancia, en detrimento de la primacía que ocupaba el texto en el modelo ascendente. En las formulaciones dentro de este nuevo modelo, el lector es el protagonista del proceso de lectura, pues la comprensión del texto depende mayoritariamente de su capacidad interpretativa y de sus conocimientos previos, y no, como suponía el modelo ascendente, de la descodificación de la letra impresa. Entendida de este modo, la comprensión resulta, en buena medida, de la aportación de conocimientos del lector, el cual, partiendo de sus experiencias, expectativas y previsiones, no necesita procesar todas las claves del texto de manera exhaustiva para llegar a entenderlo. Dicho de otra manera, los procesos de alto nivel influyen en los de bajo nivel, afectando la extracción de la información visual, el reconocimiento de palabras y el reconocimiento de la estructura sintáctica del texto e imponiendo una organización a las sensaciones que van llegando a través de la lectura. Al enfrentarse con el texto, el lector inicia un “juego psicolingüístico de adivinación”⁶ que empieza, desde luego, con el aspecto gráfico del texto y se desarrolla a lo largo de la lectura propiamente dicha, a través de las pistas lingüísticas que va encontrando; el lector va haciendo predicciones, que luego confirma o corrige, teniendo en cuenta lo que está leyendo:

Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from the skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening. (Goodman, 1976, p. 498)

Según esta descripción del proceso lector, la comprensión de un texto está casi totalmente dependiente de previsiones, elaboraciones y expectativas del lector,

⁶ Cf. Goodman, 1976, p. 498.

menospreciándose la importancia del texto en sí y casi olvidándose los procesos de bajo nivel que intervienen en la lectura; la lectura se presenta como proceso inexacto, centrado en los conocimientos del lector, en la predicción y comprobación de hipótesis.

Así pues, las aportaciones traídas por estos dos modelos, si las tomamos por separado, revelan sus deficiencias. En la primera, porque se desestima la contribución del lector, ya que, si así fuese, todos los lectores de un mismo texto tendríamos que entenderlo de manera exactamente igual, lo que no ocurre casi nunca. En la segunda, porque se confía casi exclusivamente en el lector y en sus experiencias y conocimientos previos, lo que dificultaría que, al leer el mismo texto, dos personas llegasen a una conclusión semejante.

Como resultado de este *impasse*, en los años setenta se asiste a la aparición de un nuevo enfoque explicativo que intenta hermanar las dos propuestas anteriores: el modelo interactivo, en el que la lectura se concibe como una actividad de interacción entre el lector y el texto, para la cual concurren, en paralelo, procesamiento de tipo ascendente y descendente. La comprensión lectora ya no deriva de un camino secuencial y jerárquicamente organizado, sino que resulta de un proceso integral, simultáneo y compensatorio⁷. En ese proceso influye un número considerable de variables y factores que determinará el papel que ocuparán los procesamiento de tipo ascendente y descendente en la actividad. Por ejemplo, en el acceso al significado de una palabra, los procesos de alto nivel solo intervendrán sobre los de bajo nivel si el lector desconoce el significado de la palabra y necesita recurrir a sus conocimientos —lingüísticos, estratégicos, contextuales u otros— para descifrarlo. De igual manera, la actuación de un modo de procesamiento sobre el otro derivará de los objetivos de la lectura, tales como buscar información específica, sacar la idea principal, adquirir conocimientos, responder o hacer una crítica, entre otros:

If a reader is trying to understand a text as part of integrating information across multiple texts, then background knowledge and inferences play greater roles in developing text comprehension. Similarly, skimming a text for the main idea is likely to involve processing that appears to be much more top-down in nature. (Grabe *et. al.*, 2002, pp. 33-34)

⁷ Cf. Stanovich, 1980, pp. 63-64.

Asimismo, pese a la diversidad de formulaciones que pueden integrar esta perspectiva interactiva del proceso lector, todas comparten una concepción de la lectura como proceso flexible y dirigido, en simultáneo, por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector. Los propósitos de la lectura, así como las dificultades que suscita, influyen en los roles que desempeñan los procesos activados y en qué casos se recurre más a unos que a otros.

Intentando resumir las aportaciones más significativas de varios autores, Jocelyne Giasson (1993) refiere tres variables en la lectura: el texto, el lector y el contexto⁸. La comprensión de un mensaje escrito deriva, pues, de una interacción dinámica entre las tres: al leer, el lector se encuentra en un determinado contexto (psicológico, físico y social) y se enfrenta con un texto acerca de un tema dado, organizado de determinada manera, con una o más de una intención. Para llegar a comprenderlo, el lector utiliza sus estructuras cognitivas (conocimientos sobre la lengua y conocimientos sobre el mundo) y afectivas, y pone en práctica procesos de varios niveles que interactúan de manera simultánea: los microprocesos, que actúan al nivel de la frase; los procesos de integración, que aúnan las varias proposiciones de las frases y párrafos; los macroprocesos, que orientan hacia una comprensión global y coherente del texto; los procesos de elaboración, que operan sobre la acomodación del texto, a través del recurso a previsiones, inferencias, respuestas afectivas; y los procesos metacognitivos, que gestionan la comprensión y motivan el empleo de estrategias adecuadas. El acceso al significado del texto queda, así, dependiente de la interacción —concretada en un contexto dado— de todos estos procesos con las estructuras y conocimientos del lector, organizados en “esquemas”⁹ (bloques de información estables, almacenados en la memoria a largo plazo, que compilan un conocimiento generalizado sobre una secuencia de eventos). Estos esquemas van dirigiendo los procesos de comprensión y auxiliando la progresión temática, al permitir la realización de inferencias sobre la información no explícita y el reajuste entre las informaciones existentes y las adquiridas.

Así pues, la activación de los esquemas relevantes para dicho texto le permite al lector prever los valores que no están explícitos, estar alerta a cualquier tipo de

⁸ Cf. Giasson, 1993, p. 21.

⁹ Cf. Rumelhart, 1980, p. 34.

información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas y, en consecuencia, activar un mecanismo que compense sus fallos de comprensión.

De igual modo, se puede afirmar que la actividad lectora es una actividad múltiple y muy diversificada. Dependiendo de los objetivos de la lectura, se pueden producir diferentes aproximaciones a un texto escrito y, así, generar una multiplicidad de niveles de comprensión y de tipos de lectura. Asimismo, los objetivos de un lector que busca en un texto una información específica no serán los mismos que los de uno que lee un texto por placer. En ambos casos, se producen diferentes tipos de lectura que generan diferentes niveles o grados de comprensión del texto.

La complejidad del proceso lector y la diversidad de factores que en él influyen explican que las dificultades de los alumnos en comprender un texto se puedan dar en distintos niveles. Para superarlas se debe entrenar a los alumnos para que realicen una lectura más reflexiva, trabajando algunas estrategias que debe poseer un buen lector, especialmente en lo que toca al procesamiento semántico.

Sin embargo, la lectura en LE no se procesa de manera exactamente igual que en la LM. En la siguiente sección se dará cuenta de las principales aportaciones sobre los comportamientos de los lectores frente a un texto en LE.

1.3. LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

En las clases de LE, el texto ha desempeñado diferentes funciones a lo largo de los años, acompañando la evolución de las diversas orientaciones metodológicas de su enseñanza. Hemos asistido a una evolución desde su consideración como principal instrumento en la enseñanza a mero pretexto o arranque para el aprendizaje de determinados contenidos léxicos o gramaticales. En efecto, la importancia y uso del texto han sufrido evoluciones de diferente calado.

En el ámbito de la enseñanza de las LE, se acepta hoy que el texto constituye un “material fuente”¹⁰, capaz de “desplegar actividades dentro del aula orientadas a activar,

¹⁰ Cf. Acquaroni, 2004, p. 957.

seleccionar y aplicar adecuadamente el caudal de recursos ya adquiridos que posee el lector, y vincularlos con la información que proporciona el texto”¹¹.

Pero, ¿qué recursos aporta el lector cuando lee en LE? ¿Cómo se desarrollan los procesos implicados en esta actividad frente a un código lingüístico no nativo?

Estas preguntas iniciales nos introducen en el primer gran debate en torno a la lectura en LE, que deriva de si el proceso lector tiene un carácter universal —por lo que las destrezas utilizadas, cognitivas y lingüísticas, son transferibles para la lengua meta— o si, en cambio, es específico de cada lengua —por lo que cabría suponer que lectores procedentes de diferentes LM recurrirían a estrategias semejantes frente a la misma LE¹².

Dichas cuestiones han sido discutidas y testadas en un sinnúmero de experimentos cuyo propósito era determinar hasta qué punto las destrezas, conocimientos y estrategias que un lector pone en juego, en la comprensión lectura de una LM, se pueden —o no— transferir a la lectura en LE¹³. Sin embargo, si entendemos la lectura como un proceso en el que el lector desempeña un papel central —ya que, como se ha expuesto antes, interactúa con el texto escrito—, nos resulta difícil aceptar que, al acercarse a un texto en LE, esté partiendo de cero.

Efectivamente, a la luz de las teorías actuales sobre la actividad lectora, se acepta que el lector se apropia del significado del texto si, además de decodificarlo y acceder al significado de las palabras que lo componen, aporta sus estructuras (cognitivas y afectivas) y pone en acción diferentes procesos, más o menos conscientes, que le permiten hacer un razonamiento sobre el texto:

[...] la lectura en una lengua extranjera conlleva la influencia de unos componentes de conocimiento previo distintos, si no en calidad al menos en cantidad, ya que a la coexistencia de dos códigos lingüísticos más o menos distantes y que interactúan, ha de sumarse una experiencia previa de aprendizaje y la posesión de esquemas conceptuales bastante consolidados si nos referimos a lectores adultos. (Fernández, 1999, p. 46.)

En su tesis de doctorado, Piedad Fernández (1999) presenta un extenso resumen de las aportaciones de varios autores sobre la transferibilidad de destrezas lingüísticas y

¹¹ Ídem, 2004, p. 960.

¹² Cf. Fernández, 1999, p. 51.

¹³ Cf. Ídem, *ibídem*.

procedimentales, de las que han derivado resultados muy diversos: algunos estudios sugieren que las destrezas sí se pueden transferir; otros, que los acercamientos a los textos se realizan de manera distinta entre hablantes nativos y no nativos; otros, aun, que el comportamiento estratégico deriva de la lengua meta y no de la transferencia de procedimientos habituales en la lectura en su LM¹⁴.

Sin embargo, la mayoría de los estudios apuntan a la existencia de características comunes en la lectura en LM y LE. Lo que aún no ha quedado claro es hasta qué punto ocurre la transferencia de conocimientos y estrategias y de qué factores específicos depende. Por otro lado, lo que sí resulta claro es que no se trata de una transferencia necesariamente automática. Una de las variables que parece influenciar este proceso deriva de la relación entre la habilidad lingüística en la lengua meta y los procesos cognitivos del lector. Así, se acepta que, para que el lector pueda recurrir en la lectura en LE a sus habilidades lingüísticas y procedimentales, es necesario un dominio formal mínimo, un nivel umbral de competencia lingüística sin el cual la transferencia resultará imposible. De hecho, está claro que si no están automatizados algunos de los procesos de desciframiento y extracción de significado del material leído, el lector no puede canalizar su atención, su memoria de trabajo, hacia la comprensión del texto, por lo que no hay duda de que existe una relación positiva entre la velocidad en operaciones básicas en L2 y la actuación en tareas de lectura de mayor nivel cognitivo.

Por ese motivo, algunos autores defienden que la transferencia de las habilidades puede variar según el origen lingüístico de los hablantes, ya que la similitud de los sistemas lingüísticos implicados puede favorecer el alcance del nivel formal necesario y, consecuentemente, el traslado de las destrezas esenciales para la lectura en LE¹⁵. No obstante, el dominio lingüístico, aunque necesario, no constituye una condición suficiente para esa transferencia de destrezas de lectura: factores como el tipo de tarea, el conocimiento previo de la temática, la familiaridad con la estructura de los textos, o el buen uso del conocimiento metacognitivo pueden compensar las insuficiencias lingüísticas del lector, a través de la activación de los esquemas adecuados y de la consiguiente facilitación de la actividad.

Todos estos presupuestos, al prever un ejercicio de destrezas no exclusivamente lingüísticas, tienen una evidente repercusión en la enseñanza de la lectura en LE.

¹⁴ Ídem, 1999, pp. 52-60.

¹⁵ Ídem, 1999, pp. 53-54.

Asimismo, han posibilitado un amplio desarrollo en los planteamientos teóricos sobre la utilización didáctica del texto escrito. No se trata, como hemos visto, de poner a disposición de los alumnos todo el vocabulario que contiene el texto, ya que eso no es suficiente ni indispensable para que el alumno lo entienda. Los obstáculos en la lectura derivan, muchas veces, de factores ajenos al código lingüístico, que dificultan la activación de los conocimientos necesarios o de las estrategias indicadas que el lector, de manera más o menos mecánica, pone en acción en su LM.

El tratamiento del texto en clase deberá, pues, intentar acercarse a una utilización real de la lectura, a través de una contextualización clara, que servirá como marco o entorno para la actividad. Dicho entorno posibilitará la creación de metas y propósitos de lectura —despertando el interés y favoreciendo la motivación de los alumnos—, así como la activación de los esquemas mentales necesarios (sean ellos conocimientos del mundo, temáticos, lingüísticos, retóricos o estratégicos) que le van a permitir al alumno formular hipótesis y anticipaciones que luego comprobará a través de las pistas del propio texto. Esta contextualización estaría garantizada por la realización de actividades de prelectura adecuadas tanto al texto (temática y tipología), como al objetivo de lectura propuesto (localizar información, distinguir ideas principales de secundarias, hacer un resumen, preparar un debate, establecer comparaciones, entre otras), pudiendo este servir para evaluar la actividad lectora a través de un análisis del grado de su consecución o, incluso, como despliegue de una actividad de postlectura que implique el uso de una destreza distinta¹⁶.

Por su parte, Fernández (1991) ya había propuesto anteriormente una síntesis de los componentes que toman parte en el desarrollo de la competencia lectora y sobre los cuales el profesor debería intervenir. Los divide en dos grandes grupos: conocimientos (saber) y estrategias (saber hacer). En ellos incluye los conocimientos previos y la experiencia socio-cultural; las estrategias personales de lectura y aprendizaje; la competencia discursiva (la familiaridad con el género y tipo de escrito, el reconocimiento de la estructura, la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura, la apropiación de los elementos que cohesionan y hacen avanzar el discurso); y una competencia lingüística —aunque sea básica— en L2¹⁷.

¹⁶ Cf. Acquaroni, 2004, pp. 957-958 y Fernández, 1996, pp. 19-41.

¹⁷ Fernández, 1991, p. 2.

En el caso particular del contexto portugués, cuyo grado de cercanía con el español es evidente, la influencia que puede detener la habilidad lectora en L1 sobre la misma habilidad en la LE parece ser aún más obvia. Por este motivo, se concede al tratamiento de estas habilidades un papel central en el programa de español del 3.^{er} ciclo, donde se deja claro que, en las actividades de lectura, los alumnos deberán ser capaces de formular hipótesis sobre el contenido de un texto a través de la observación de elementos gráficos; utilizar distintas estrategias de lectura; identificar diferentes tipologías textuales; deducir el significado de algunas palabras por el contexto; inferir lo que no viene explícito en el texto, entre otras cosas¹⁸. Se trata, en el fondo, de desarrollar la competencia lectora de los alumnos en LE haciendo uso de todos los procesos y conocimientos que los lectores ya traen como bagaje.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre la lectura en LE, queda claro que la enseñanza de la comprensión lectora en clase no debe limitarse a los componentes primarios del proceso, sino que deben implementarse y entrenarse en clases técnicas de aproximación al texto, de acuerdo con la tipología textual y los objetivos de la lectura, estimulando entre los alumnos el uso autónomo de algunas de las estrategias de lectura que, ante ciertas dificultades, utilizan cuando leen en su LM.

De igual modo, todas estas variables y presupuestos tendrán que tenerse en cuenta a la hora de evaluar esta destreza, asunto del que se dará cuenta en el capítulo siguiente de este trabajo.

¹⁸ Ministério da Educação, 1997, pp. 15-16.

2. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LE

Resumen

El capítulo siguiente constituye el eje principal del presente trabajo. En él se van a presentar algunas cuestiones teóricas sobre la evaluación de la comprensión lectora, así como el estudio de caso que se realizó en el ámbito de ese tema.

En un primer momento se traza un breve retrato de la progresiva centralidad que ha ocupado la evaluación en el campo de las LE. A continuación se exponen algunos principios metodológicos que subyacen a la elaboración de una prueba de comprensión lectora en LE, incidiendo, de manera más detallada, en tres aspectos fundamentales: los niveles de comprensión implicados, las características de los textos seleccionados y la tipología de preguntas utilizada. En un tercer momento se presenta el panorama de la evaluación de la comprensión lectora en español dentro del contexto portugués, describiéndose con pormenor las características de las pruebas de comprensión lectora de los dos exámenes con mayor repercusión en la evaluación de E/LE en nuestro país: los exámenes nacionales del Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) y los Diplomas de como Español Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes. Por último, se describirá el trabajo práctico desarrollado con alumnos portugueses aprendientes de español, bajo el tema que da nombre a este capítulo, donde se explicarán los procedimientos adoptados en el ámbito del estudio y se analizarán los resultados obtenidos.

2.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA SOBRE LA EVALUACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

La evaluación de las LE ha experimentado en las últimas décadas un desarrollo extraordinario, acompañando, es cierto, la evolución del concepto de lengua y los avances de las metodologías de enseñanza más consensuadas.

La evaluación, como resulta fácil imaginar, puede tener lugar en los más variados contextos y destinarse a los más diversos fines —evaluación diagnóstica, de aprovechamiento, formativa, sumativa, externa, interna, entre otras modalidades—, por lo que siempre se ha considerado un elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE.

A lo largo de los años 50-70 del siglo pasado se observa que el modelo evaluación de la lengua estaba centrado en la obtención de elementos discretos que diesen cuenta de la habilidad lingüística del alumno. Para las metodologías de corte estructuralista de entonces, el dominio de esas unidades estaba en la base de la competencia del examinando en el uso de la lengua. A partir de los años 70, pero, sobre todo, en las décadas siguientes —que supusieron el triunfo de un nuevo modelo de lengua, el comunicativo—, los reflejos en la evaluación no tardaron en sentirse. Se exigía una evaluación integradora de la lengua que comprendiese las habilidades o destrezas consideradas indisociables para hacer un uso efectivamente comunicativo de la lengua: la expresión oral, la producción escrita, la comprensión auditiva, la lectura y el uso de unidades y estructuras léxicas y gramaticales. Por ese motivo, a finales de la década del 70 se comenzaron a introducir en los exámenes promovidos por instituciones responsables de la enseñanza de LE los primeros cambios hacia un modelo comunicativo, en los que se incluía una evaluación de todas las destrezas que forman la competencia comunicativa general.

Los siguientes grandes pasos en la evaluación en LE se deben a los trabajos del Consejo de Europa, que, con el propósito de atenuar las barreras lingüísticas entre los países miembros de la Unión Europea, puso en marcha una serie de trabajos destinados a la obtención de niveles de competencia en LE comunes para las lenguas europeas. Con estos trabajos se pretendía establecer una base que sirviese para la acreditación de los grados de dominio de las LE y, así, facilitar la movilidad geográfica de los trabajadores y fomentar la cooperación dentro de las fronteras de Europa.

Con este objetivo se fundó en 1989 la ALTE (Association of Language Testers in Europe)¹⁹, una asociación que agrupa a las instituciones oficiales europeas encargadas de elaborar exámenes para las lenguas de los países a los que representan, y cuyo fin último sería facilitar la armonización entre las certificaciones emitidas (convalidadas) por los países miembros.

Sin embargo, solo en 2001 salió a la luz la culminación de todo el trabajo que el Consejo de Europa venía desarrollando a lo largo de las últimas décadas: la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*²⁰. En este documento se reúnen algunas directrices sobre la concepción de la lengua, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, así como la descripción de los niveles de dominio del usuario en las destrezas consideradas esenciales (escuchar, leer, hablar y escribir).

Una de las consecuencias directas de esta publicación ha sido la creación y potenciación de certificaciones acreditativas del nivel de conocimientos lingüísticos, elaboradas por instituciones especializadas de cada uno de los países miembros (pertenecientes a ALTE), para cada uno de los niveles determinados por el Consejo de Europa.

Asimismo, la evaluación certificativa, apoyada en una metodología comunicativa, ha experimentado importantes avances con la propuesta de los niveles comunes de referencia, ya que estos han posibilitado un acercamiento entre formas distintas de evaluación y, al mismo tiempo, han estimulado la profundización de la investigación sobre sus procedimientos e instrumentos.

Todos estos planteamientos y desarrollos en el campo de la evaluación de LE —aliados a las más recientes concepciones acerca de la lectura, de las que se ha dado cuenta en el capítulo anterior de este trabajo— se han visto reflejados, evidentemente, en la evaluación de la comprensión lectora, que constituye uno de los componentes de un examen de tipo comunicativo. Así las cosas, a continuación, se presentará una

¹⁹ Para más información, consultar la página <http://www.alte.org/>.

²⁰ En este trabajo utilizamos —y citamos— también la traducción española del texto original inglés, *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, promovida por el Instituto Cervantes y publicada en 2002 en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la editorial Anaya.

exposición más detallada sobre algunos de los aspectos centrales en la evaluación de la comprensión lectora.

2.2. LA ELABORACIÓN DE UNA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LE

La evaluación de la comprensión lectora constituye un área en la que se han observado avances significativos a lo largo de los últimos años. Considerándose la comprensión de un texto como el resultado de una profunda interacción entre el texto y el lector, son muchos los factores que habría que considerar a la hora de concebir una prueba de evaluación de la comprensión lectora. Acceder al significado de un texto no depende exclusivamente de este, sino que conlleva factores y procesos que incluyen al lector y al contexto de la actividad. En la elaboración de una prueba que resulte válida para la obtención de datos sobre la comprensión lectora de un grupo de alumnos, todas estas variables han de tenerse en cuenta.

Además, para que se cumpla el objetivo de un examen —que, según las palabras de Bordón (2000), es permitir al profesor que “a partir de pocas muestras de la actuación del aprendiz (los resultados) [pueda] inferir (interpretar) lo que sabe de la lengua”²¹—, las pruebas tendrán que cumplir, como mínimo, tres requisitos: ser válidas, fiables y viables. La validez de una prueba depende de la correspondencia entre lo que en ella se evalúa y lo que, en aquel contexto, se debería evaluar, resultando en una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen. Por su parte, la fiabilidad de un examen garantiza que un alumno, enfrentado con la misma prueba en convocatorias distintas, obtendrá la misma calificación. Por último, la viabilidad de un examen tiene que ver con el lado práctico de su aplicación: el tiempo disponible para su realización, el límite de categorías o ítems que pueden manejarse como criterios o, incluso, los recursos exigidos para su concretización²².

Por todo ello, lo primero que hay que hacer, tras definir el tipo de examen que se pretende implementar (aprovechamiento, nivel de dominio, control, etc.), es definir los objetivos del examen, de acuerdo con el nivel que se pretende evaluar. Estas dos

²¹ Cf. Bordón, 2000, p. 112.

²² Cf. Consejo de Europa, 2001, pp. 177-178.

variables, interdependientes, van a ser determinantes para la concepción de toda la prueba.

De la definición del nivel de la prueba deriva el comportamiento lingüístico que se espera del alumno en cada una de las destrezas que concurren para la competencia comunicativa —hablar, escuchar, leer y escribir—, por lo que, lógicamente, influye en todos los pasos relevantes en la construcción de un examen.

En el caso de la comprensión lectora, la determinación del parámetro de referencia va a reflejarse en la profundidad de comprensión exigida; en la selección y formato de los textos incluidos; y en la tipología y dificultad de las cuestiones formuladas, aspectos sobre los que se dará cuenta a continuación.²³

2.2.1. LOS NIVELES DE LECTURA

Como se ha intentado explicar ya en el capítulo anterior, se pueden hacer aproximaciones distintas a un texto escrito, teniendo en cuenta finalidades diferentes. Tales objetivos de lectura pueden traducirse en grados de complejidad desiguales. Por ese motivo, los niveles de comprensión supuestos en las preguntas de una prueba de comprensión de la lectura en LE han de ser adecuados al nivel de lengua que se pretende evaluar.

Se suelen distinguir cinco procesos en la consecución de una lectura plena y efectiva²⁴. Se caracterizan por requerir del lector capacidades muy distintas que presuponen grados de complejidad igualmente diferentes: un primer nivel, de comprensión literal, que exige que el lector sea capaz de localizar fragmentos de información independientes para extraer determinados datos del texto; un segundo nivel, de comprensión global o reorganización de información, que obliga a que el lector considere el texto como un todo, identificando sus ideas principales; un tercer nivel, de comprensión inferencial, o elaboración de una interpretación, que presupone que el lector comprende las relaciones entre las varias partes que constituyen el texto y

²³ En la elaboración de una prueba de comprensión lectora, me parece que pueden resultar muy útiles las listas de verificación elaboradas por ALTE, al presentar, de manera sencilla y bien organizada, el conjunto de parámetros que han de tenerse en cuenta relativamente a cada uno de los elementos centrales en este tipo de prueba. Pueden consultarse en el URL <http://events.alte.org/projects/analysis.php>.

²⁴ Cf. Pérez, 2005a, pp. 6-7.

extrae de él significados que van más allá de la información escrita de forma explícita; un cuarto nivel, de reflexión y valoración sobre el contenido del texto, en que el lector utiliza su conocimiento previo y lo pone en relación, realizando una lectura crítica o un juicio valorativo; y un quinto nivel, de reflexión sobre la forma del texto, o apreciación lectora, que obliga a que el lector establezca relaciones entre la forma del texto, su utilidad y la actitud e intención del autor.

Está claro que, en una prueba de comprensión lectora de LE, las preguntas que se formulan deberán esperar del alumno una actuación o un nivel de comprensión acorde con el nivel de dominio testado. Teresa Bordón (2000) propone la siguiente distribución:

Nivel elemental:

1. Lectura para obtener una idea general del tema tratado;
2. Lectura para buscar una información específica.

Nivel intermedio:

1. Identificar el tipo de texto;
2. Reconocer emociones y actitudes expresadas por el escritor;
3. Identificar el objetivo del autor;
4. Entender la estructura del texto.

Nivel superior:

1. Saber reconocer si el texto se fundamenta en un hecho o en una opinión;
2. Saber seleccionar información;
3. Inferir significado del contexto;
4. Saber apreciar el estilo;
5. Reconocer actitudes y emociones implicadas en el texto;
6. Entender palabras concretas que aparezcan en el texto.²⁵

Sin embargo, no solo la diferente complejidad implicada en los varios procesos influye en la dificultad de los ejercicios. Esta varía también según otros factores, como el número de informaciones que se demanda en la pregunta, la cantidad de texto que se debe asimilar para poder responderla, la familiaridad o desconocimiento del tema tratado, entre otros. En el análisis del grado de dificultad que puede suscitar cada

²⁵ Cf. Bordón, 2000, pp. 126-127.

proceso de la lectura, resultan muy útiles los estudios realizados en el ámbito del proyecto PISA, en los que se encuentra una descripción detallada de los varios niveles de cada uno de los procesos que conforman la competencia lectora (Anexo A).

Así pues, en la elaboración de una prueba de LE, resultan fundamentales los descriptores por nivel de las varias destrezas —en este caso de la comprensión lectora— del MCER (Anexos B y C) y, en el caso portugués, de los varios programas vigentes de enseñanza de E/LE. A través de ellos, se pueden determinar los procesos de lectura en los que deberá incidir la evaluación y establecer el grado de dominio exigible.

Asimismo, teniendo en cuenta que los alumnos manifiestan, a veces, comportamientos distintos ante diferentes niveles de lectura, es importante diversificar los procesos que se evalúan, alterando el grado de dificultad exigido en conformidad con el nivel al que va dirigida la prueba y con el tipo de procesos que el alumno, más o menos fácilmente, pondrá en acción.

2.2.2. LOS TEXTOS

Otra cuestión fundamental en la elaboración de pruebas de comprensión lectora tiene que ver con la selección de los textos que se van a incluir en ellas. Se trata de un aspecto central, puesto que el texto seleccionado deberá ser adecuado al nivel de lengua testado y desencadenar en el alumno los procesos que se pretende evaluar.

Siendo la diversidad de textos que se pueden presentar en las pruebas extraordinariamente grande, las dificultades o problemas en la lectura pueden derivar de los más variados aspectos, desde la extensión del texto hasta la inexistencia de referencias sobre el tema tratado, pasando por un buen número de variables sobre las cuales no tenemos tiempo de detenernos aquí.

Los textos utilizados en las pruebas deberán ser auténticos, pudiendo adaptarse o ajustarse algunos detalles que resulten desequilibrados para los lectores de determinados niveles.

Además de este primer aspecto, los criterios que están en la base de la selección de un texto para una prueba de comprensión lectora pueden derivar de dos características inherentes al texto: su temática y su estructura. Los dos han de estar siempre relacionados y dirigidos a un nivel de lengua específico que prevé una determinada actuación por parte del alumno.

El tema sobre el que incide el texto deberá ser adecuado a los conocimientos previos del lector. Por consiguiente, se deberán evitar textos con un alto grado de abstracción, prefiriéndose textos completos en sí mismos, con una estructura más o menos cerrada; deberán, igualmente, excluirse los textos con demasiadas referencias temporales o geográficas que resulten demasiado lejanas para algunos de los alumnos; y, por último, deberán descartarse los textos que traten temas susceptibles de herir los sentimientos del lector, como pudieran ser los escatológicos, las valoraciones sectarias sobre temas polémicos, los políticamente incorrectos, entre otros²⁶.

También las estructuras formal y lingüística del texto tendrán que ser adecuadas al nivel de la prueba. Los textos con una estructura más sencilla —como son los textos *discontinuos* (listas, formularios, gráficos, diagramas, mapas, tablas, etc.), según están clasificados en los estudios PISA²⁷—, pueden resultar muy útiles en la evaluación de la comprensión lectora de los niveles más bajos, mientras que los *textos continuos* —organizados en oraciones y párrafos: textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, etc.— compondrán gran parte de la prueba de un nivel más elevado. Sin embargo, la tipología de textos utilizada deberá ser diversificada, pues, al solicitar procesos y conocimientos variados, puede influir en el comportamiento de los lectores, que varía considerablemente frente a textos de tipologías diferentes. Los textos narrativos, por ejemplo, aportan mayoritariamente variaciones de información ya conocida y, por ello, resultan más fáciles de entender que los textos expositivos, en los que se transmite información nueva que el lector necesita evaluar y comparar continuamente con sus propios conocimientos²⁸.

En la selección de textos, Teresa Bordón (2000) incluye seis aspectos a los que debemos atender:

²⁶ Cf. Eguiluz y Eguiluz, 2005, pp. 1031-1033.

²⁷ Para más informaciones sobre estas pruebas, consúltese <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>.

²⁸ Cf. Alonso & Mateos, 1985, p. 8 y Pérez, 2005b, p. 130.

1. El nivel del aprendiz al que va destinada la prueba;
2. El tipo de examen de lengua en el que se insertará la prueba (control, aprovechamiento, nivel de dominio, etc.);
3. Las áreas temáticas de las que trata el texto;
4. Las destrezas lectoras implicadas en la interpretación del texto;
5. La dificultad lingüística del texto;
6. El tamaño del texto.²⁹

Con relación a los temas, la misma autora sugiere que se opte por uno de los siguientes:

1. Descripción e identificación de uno mismo y de los demás;
2. Vivienda y población;
3. Trabajo, profesión, ocupación;
4. Vida familiar y costumbres cotidianas;
5. Viajes y traslados;
6. Ocio, diversiones, consumo;
7. Vida social y de relación pública;
8. Salud;
9. Naturaleza y medio ambiente;
10. Educación y cultura;
11. Servicios públicos;
12. Estudios y aprendizaje de una lengua extranjera;
13. Medios de comunicación;
14. Instituciones públicas.³⁰

En resumen, es importante que, en una prueba, los textos utilizados puedan ser diversificados, sustanciosos, auténticos y adecuados al nivel de lengua del examen. Diversificados, porque el comportamiento de los lectores frente a textos de temáticas y tipologías diferentes varía ampliamente; sustanciosos, porque solo así proporcionarán material lingüístico y discursivo suficiente para que se pueda evaluar; auténticos, porque se trata de utilizar la lengua como instrumento real de comunicación y los textos reales favorecen la integración de otras destrezas; adecuados al nivel de lengua, porque solo así se podrán considerar válidos sus resultados.

²⁹ Cf. Bordón, 2000, p. 126.

³⁰ Cf. Ídem, 2000, p. 128.

2.2.3. LAS PREGUNTAS

Las cuestiones que puede suscitar un texto son muy diversas y su elección deberá tomar en consideración los diferentes comportamientos que van a desencadenar en los alumnos.

De hecho, una de las primeras dificultades que se plantean en la concepción de actividades de comprensión lectora está relacionada con la necesidad de que los alumnos necesiten utilizar sus habilidades de producción escrita, pues el alumnado con mayores dificultades en esa destreza podrá ver perjudicada su puntuación en comprensión, aunque esta sea buena.

Se plantea, así, la primera gran distinción entre las actividades de comprensión lectora: las que exigen una respuesta abierta o una respuesta cerrada. Las primeras, de uso bastante frecuente, requieren producción, por lo que resultan más difíciles de evaluar. Aunque resulten muy ventajosas en determinadas situaciones —en clase, por ejemplo—, pueden, en contexto de examen a gran escala, originar resultados menos objetivos. Por ello, en los exámenes de nivel se suelen utilizar preguntas de respuesta cerrada o semicerrada, para que las pruebas puedan ser más fácilmente corregidas —muchas veces a través de lectores ópticos— y los resultados más fielmente comparados.

La formulación de las tareas de lectura debe ser clara, para evitar que la respuesta del alumno se vea comprometida por la incomprensión de la pregunta. Además, también con la intención de facilitar la tarea del alumno, las preguntas deben seguir el orden lineal del texto y no exigir que el lector avance y retroceda en el texto para ir respondiéndolas.

A continuación, se presentarán algunas de las tipologías de cuestiones más frecuentes, acompañadas de una brevísima descripción sobre su aplicación.

a) Elección múltiple

Los ejercicios de este tipo posibilitan una corrección simple y pueden ir dirigidos a todos los niveles de la comprensión lectora. Tienen la ventaja de no exigir habilidades de producción por parte del alumno.

Las opciones no deben ofrecerse como respuesta a una formulación interrogativa, sino como continuación de la pregunta, cuya enunciación debe ser clara y

precisa. Cada pregunta deberá evaluar un aspecto en particular de la comprensión del texto y no varios.

Los inconvenientes de este tipo de ejercicio derivan de la intervención del azar. Para evitar que este tome parte, se pueden tomar algunas precauciones, como presentar opciones semejantes en tamaño y complejidad, para que ninguna se destaque; evitar la presencia de marcas lingüísticas que provoquen la adopción o el rechazo de una determinada opción; e incluir distractores pertinentes, que resulten plausibles y no completamente absurdos.

b) Verdadero/ Falso

Como los ejercicios de elección múltiple, los cuestionarios de verdadero/falso son muy fáciles de corregir. Sin embargo, el factor azar en ellos es muy elevado, al existir un 50% de probabilidad de acierto. Por ese motivo, resultan más adecuados en contexto didáctico que en contexto de examen.

c) *Cloze test*

Son pruebas de respuesta controlada, y no cerrada, ya que a veces las posibilidades de respuesta correcta son más de una. Consisten en que el alumno rellene los espacios en blanco que corresponden a palabras previamente eliminadas del texto. Existen muchas variedades de este tipo de prueba: las que se ciñen a la compleción con una tipología de palabras o de unidades: lexemas, palabras funcionales, morfemas; las que ofrecen posibilidades para cada hueco, en combinación con las pruebas de elección múltiple; las que exigen la eliminación de palabras a la vez que la compleción de los espacios en blanco; etc.

Pese a su popularidad, este tipo de pruebas exige una elaboración muy atenta, ya que, muchas veces, es posible completar los huecos sin salir de los límites de la frase o, incluso, de la secuencia de palabras a su alrededor y, por lo tanto, sin que se haya producido la necesaria comprensión de la secuencia discursiva del texto.

d) Relacionar imágenes o títulos con un texto

Se trata de un ejercicio cuya resolución implica, por parte del lector, la adopción de destrezas más simples, por lo que suele utilizarse en los exámenes de los niveles más bajos. Sirve, fundamentalmente, para averiguar si el lector ha logrado captar la idea general del texto.

e) Ordenar fragmentos de un texto

Este ejercicio se suele utilizar con los niveles más elevados, aunque, dependiendo de la dificultad del texto, pueda aplicarse también en los exámenes de niveles más bajos.

Requiere la utilización de habilidades lectoras complejas, ya que exige que el alumno reconozca determinadas expresiones anafóricas que le permitirán inferir el hilo conductor del texto y anticipar la progresión temática. La ordenación de preguntas y respuestas de una entrevista suele ser un modelo bastante utilizado.

f) Localizar informaciones en el texto

Son ejercicios que requieren que el alumno compare la información aportada en la pregunta con la información expresada en el texto y localice y seleccione la información relevante. Aunque estén generalmente asociados a los niveles de comprensión menos profundos, pueden presentar diferentes grados de dificultad, ya que la información requerida puede encontrarse en dos o más oraciones o, incluso, en párrafos distintos, lo que exige del lector una mayor habilidad en el procesamiento de la información.

g) Otras pruebas para determinar la comprensión de textos escritos

Además de los anteriormente expuestos, existen otros ejercicios que pueden servir para evaluar la comprensión lectora. Bien de respuesta abierta o de respuesta cerrada, de evaluación local o global. La variedad no se agota en los ejercicios mencionados.

Se puede pedir a los alumnos que relacionen una palabra y su definición; que resuman el texto leído; que identifiquen los errores de contenido en una propuesta de resumen o paráfrasis del texto; que elaboren o completen un esquema que represente la organización retórica del texto; que comparen dos textos sobre el mismo tema; que caractericen el estado de ánimo del lector; que traduzcan el texto a su lengua materna; entre muchos otros.

En resumen, al elaborar las preguntas, además de cuidar su correcta formulación, de modo que no suscite dudas u obstáculos innecesarios, hay que reflexionar sobre los procesos que van a desencadenar en el alumno, para, por un lado, verificar la

adecuación de su exigencia y, por otro, permitir la variedad de los procesos pretendidos, proporcionando datos globales sobre la comprensión lectora del alumno.

2.3. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL POR PARTE DE ALUMNOS PORTUGUESES

En Portugal, la evaluación certificativa de E/LE la realizan, fundamentalmente, dos instituciones con orígenes y designios muy diferenciados.

Una de ellas es el GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), que constituye la división del Ministerio de Educación y Ciencia de Portugal que tiene como principales funciones validar las competencias de los alumnos en las asignaturas que componen el currículo escolar, a través de la elaboración de pruebas nacionales que testen la adquisición de los objetivos y contenidos previstos en las orientaciones programáticas y curriculares. En paralelo, estas pruebas arrojan datos sobre la enseñanza en Portugal que merecen ser analizados y tenidos en cuenta en cualquier proyecto diáctico-pedagógico.

La otra institución es el Instituto Cervantes, una entidad pública española encargada de difundir la lengua y cultura españolas en el mundo, que, entre otras actividades, realiza dos convocatorias anuales de exámenes certificativos, e internacionalmente reconocidos, del grado de competencia de los candidatos en E/LE.

Los exámenes emitidos por estas dos instituciones constituyen los dos ejemplos de referencia en el campo de la evaluación de E/LE en nuestro país. Por ese motivo, se describirán a continuación los principales rasgos y particularidades de las pruebas de comprensión lectora de los exámenes que promueven, a la vez que se describen de forma somera las características de las pruebas de diferentes niveles.

2.3.1. LOS EXÁMENES DEL GAVE

El GAVE es un servicio central del Ministerio de Educación y Ciencia portugués, encargado desde 1997 de conducir el proceso de concepción, coordinación y control de los servicios de evaluación sumativa externa en el ámbito nacional. Son

responsabilidad del GAVE el planteamiento, la elaboración, la validación y la aplicación de los instrumentos de evaluación externa de los aprendizajes realizados. En la página *web* del GAVE se aclaran sus finalidades:

A missão do GAVE consiste em contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos Portugueses através do estudo, desenvolvimento, elaboração, aplicação e divulgação de técnicas e de instrumentos de avaliação educacional, os quais, pelas suas características de correcção, robustez e fiabilidade se constituam como utensílios indispensáveis ao trabalho dos professores - estabelecendo padrões adequados de qualidade e de inovação para os ensinos básico e secundário; como estímulo ao trabalho dos alunos - pelos desafios que comportam; e, finalmente, como elemento fundamental para o diagnóstico do Sistema Educativo nacional³¹.

En cuanto responsable por la evaluación sumativa externa, concretada en la concepción y logística de los exámenes nacionales finales, así como en la correspondiente certificación, la centralidad del GAVE en el contexto escolar portugués es innegable.

Los exámenes nacionales de español actualmente vigentes son dos y corresponden a los dos planos curriculares de aprendizaje del español más frecuentemente elegidos: un nivel de iniciación (547), que corresponde a dos años de aprendizaje en la enseñanza secundaria, y un nivel de continuación (847), que corresponde a cinco o siete años de aprendizaje, si los alumnos empiezan el aprendizaje de esta lengua extranjera en el 3.^{er} o en el 2.º ciclos³², respectivamente.

Sin embargo, han existido ya otros modelos de exámenes de español que, debido a las alteraciones en la organización del currículo y en las orientaciones programáticas de la asignatura, actualmente no se realizan. Entre ellos están el examen 147, para tres años de español con tres horas semanales de aprendizaje, extinguido en 2002; el examen 247, también para tres años de aprendizaje, pero con cuatro horas semanales de clase, interrumpido en 2006; el examen 347, para los alumnos con seis años de aprendizaje del español, suspendido en 2006; y el examen 747, dirigido a alumnos con tres años de español en la secundaria, que dejó de realizarse en 2009.

³¹ Cf. URL: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/2.html>.

³² A partir de la publicación del Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julio, desaparece la posibilidad de elegir una LE en el 2.º ciclo que no sea el inglés, por lo que el español solo podrá contar con 5/6 años en los planes del nivel de continuación.

La elaboración de los dos exámenes existentes actualmente se hace en sintonía con los programas de enseñanza homologados y en vigor, por lo que el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza/aprendizaje³³ y las directrices del MCER están muy presentes. Las dos pruebas están diseñadas para la realización de una tarea final de producción escrita, compuesta de diversos módulos preparatorios intermedios cuyo objetivo es evaluar “a proficiência dos examinandos em língua espanhola nas competências de compreensão da leitura, produção, interação e mediação escritas e controlo da competência linguística”³⁴. En definitiva, todas las actividades propuestas sirven como instrumento de evaluación en sí mismas y, al mismo tiempo, aportando apoyo contextual, lingüístico y comunicativo, preparan al alumno para la producción escrita final.

La tipología de ítems que se puede presentar en las actividades pre-textuales e intermedias —entre las cuales se encuentran mezcladas actividades de evaluación de las destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y uso de lengua— incluye los que no requieren destrezas de producción por parte del alumno (de selección) y los que, sin duda alguna, requieren esas destrezas (de construcción). Entre los primeros, se utilizan los ejercicios de elección múltiple; los de asociación/correspondencia; y los de ordenación. Por su parte, en los segundos, se incluyen las preguntas que requieren una respuesta corta (relleno de huecos, compleción de textos, corrección de errores, transformación de frases, a través de la inclusión de determinados elementos, etc.); las que exigen una respuesta un poco más amplia, pero condicionada (comparación de diferentes textos, compleción de diálogos y frases inacabadas, descripción de imágenes, resumen de información, etc.); y las que requieren una respuesta extensa (escribir un correo electrónico, narrar hechos o experiencias, responder a una carta, etc.).

Asimismo, habría que subrayar que las diferencias estructurales entre las dos pruebas son muy reducidas. Incluso la diferencia en la dificultad de las pruebas es, a veces, muy tenue, puesto que el nivel testado en la prueba de iniciación (A2.1, en las destrezas productivas, y A2.2 en las receptivas) tampoco está muy distante del nivel exigido en la prueba de continuación (que oscila entre un B1.2 y un B2.1).

³³ Sobre este tema, véase el apartado 3.1.1. de este trabajo.

³⁴ Para más informaciones, consultar http://cdn.gave.min-edu.pt/files/407/EX_Inf6_Nov2011_Esp547.pdf

Las diferencias están, sobretodo, relacionadas con el contenido, más concretamente, con la tipología de textos utilizados y con la profundidad requerida en las tareas de escritura. Así, mientras que en el examen de iniciación se incluyen, en los ejercicios de comprensión lectora, textos instructivos, cartas y textos en prosa de complejidad reducida, en el examen de continuación ya podrán encontrarse textos más largos y complejos, como textos narrativos, expositivos, informativos, descriptivos, entre otros. La dificultad aumenta también en los ejercicios de producción e interacción escritas. En el examen de iniciación se solicita la redacción de textos sencillos (cartas personales, mensajes, descripciones de experiencias o acontecimientos, etc.) y, en el de continuación, se juntan a ese repertorio textos más complejos (como ensayos o informes).

Como se ha referido ya, a diferencia de otras pruebas —en las se presenta una delimitación clara entre la evaluación de cada una de las destrezas que componen la competencia comunicativa—, en los exámenes nacionales del GAVE, los ejercicios de lengua, lectura y escritura están mezclados a lo largo de las tareas pre-textuales y de las tareas intermedias que preceden a la tarea final. Por consiguiente, la demarcación de los ejercicios que aquí nos interesan —los que remiten para la comprensión lectora— no es una tarea inmediata. Con frecuencia los datos sobre la comprensión lectora del alumno se obtienen a través de la producción escrita.

Los textos utilizados en las pruebas suelen ser auténticos, sacados de Internet, periódicos o libros. El uso del diccionario, monolingüe o bilingüe, está permitido en los exámenes de ambos niveles.

En los exámenes de iniciación, los ejercicios que evalúan la comprensión de textos van mayoritariamente dirigidos a la localización o extracción de información y al reconocimiento del significado de determinadas palabras o expresiones (no necesariamente insertadas en un texto). Inciden, pues, más en la evaluación de la comprensión local que en la de la comprensión global, aunque las actividades de este tipo también existan, si bien en menor cantidad. La tipología de ítems más frecuente en estas actividades suele ser de elección múltiple, de asociación y de respuesta abierta, como la explicación del sentido de frases, títulos, o trechos de un texto. Como resulta evidente, la comprensión queda supeditada en estos ítems a la habilidad del alumno para expresarse por escrito en español.

En los exámenes de continuación, los textos empleados son más complejos, lo que influye en el nivel de exigencia de las preguntas. Sin embargo, la tipología y objetivos de los ejercicios son muy semejantes, difiriendo, fundamentalmente, en cantidad (aumentan las preguntas que visan la identificación de las ideas principales -de diferentes textos, con dimensiones variadas- y disminuyen las que requieren la localización de información).

2.3.2. LOS DELE

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) fueron creados en 1988 por el Ministerio de Educación de España con el objetivo de difundir la lengua española e incrementar su presencia en el mundo, a través de la certificación oficial del conocimiento del idioma.

Inicialmente, las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español —el único certificado existente por entonces— se realizaban en las embajadas y consulados españoles en el extranjero y estaban enteramente diseñadas por el Ministerio de Educación. Poco tiempo después, se crea el Diploma Superior de Español y, en 1991, se otorga a la universidad de Salamanca la responsabilidad de todo el proceso de elaboración y evaluación de los DELE. En ese mismo año se da el nacimiento de una institución pública cuya misión estaría a partir de entonces estrechamente vinculada con la promoción de la lengua y la cultura españolas en el mundo: el Instituto Cervantes (IC). La creación de una red de centros culturales y de enseñanza en numerosos países de los cinco continentes³⁵ vino a proporcionar la infraestructura administrativa que faltaba para la divulgación de los DELE. Asimismo, a partir de la fecha de su constitución, el IC pasa a ser, junto con la universidad de Salamanca —responsable por la elaboración y corrección de las pruebas— y el Ministerio de Educación y Cultura —responsable por la validación y reconocimiento oficial de los títulos—, una de las instituciones públicas responsable de los DELE.

En 1993 se crea un nuevo examen, el Certificado Inicial de Español, en consonancia con lo que se había definido en los trabajos del Consejo de Europa como el

³⁵ El Instituto Cervantes está actualmente presente en 77 ciudades de 44 países. Para más información, consultar la página http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm.

“nivel umbral”. En 2002, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte transfiere al IC plenas competencias sobre la dirección académica, administrativa y económica del sistema de certificación de los DELE. En estos momentos, y tras la publicación del MECR, el IC ha dado inicio a una serie de trabajos de revisión y actualización de sus prácticas, tanto en la enseñanza como en la evaluación de la lengua, en los que se incluye un largo proceso de revisión de los tres exámenes existentes, de los que se hablará más adelante.

El objetivo primordial de los exámenes DELE es evaluar las cuatro destrezas comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva), así como el conocimiento gramatical y léxico de los candidatos. La aprobación en el examen supone un grado de acierto de, como mínimo, un 70% en cada uno de los grupos que lo componen, siendo el primer grupo el que corresponde a las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita (que vale 35 puntos en total: 20 + 15); el segundo, a la prueba de gramática y vocabulario (que totaliza 20 puntos); y el tercero, a las pruebas de expresión oral y comprensión auditiva (que suman 45 puntos: 30 + 15).

Los procedimientos, las características generales del examen, la estructura que presenta y la tipología de cuestiones empleadas en cada prueba vienen descritos en las guías existentes para cada uno de los niveles³⁶. En esas guías podemos encontrar una descripción detallada de las tres pruebas que componen los DELE, en las que se incluyen los ejercicios de comprensión lectora, que son lo que aquí nos interesa destacar.

Las tareas de comprensión lectora admiten una sola respuesta correcta, previamente establecida, lo que facilita, agiliza y objetiva su corrección. Así, están constituidas por preguntas de respuesta cerrada, de tipologías variadas³⁷. El esqueleto de las pruebas de comprensión lectora de los DELE en los niveles inicial (B1), intermedio (B2) y superior (C2) se presentará a continuación.

a) La prueba de comprensión lectora del nivel inicial está dividida en tres partes: en la primera, se presenta al candidato un texto con cerca de 200 palabras, seguido de un

³⁶ Para el nivel inicial, cf. http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/guia_diploma_nivel_inicial.pdf; para el intermedio, http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/guia_diploma_nivel_intermedio.pdf; para el superior, http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/guia_diploma_nivel_superior_0.pdf.

³⁷ Véase la sección 2.2.3. de este trabajo.

cuestionario de elección múltiple o de verdadero/falso formado por tres preguntas sobre aspectos concretos del texto; en la segunda, se encuentran siete textos, muy breves, de carácter instrumental real (avisos y anuncios públicos o privados, notas, cartas, comunicaciones, instrucciones, etc.), seguidos cada uno de ellos de una pregunta de elección múltiple o de verdadero/falso, sin que se mezclen nunca ambos tipos; en la tercera y última parte, se suele incluir un texto con material gráfico en el que abundan los datos concretos (guías de hoteles, menús de restaurantes, listas de precios de supermercados, etc.), seguido de diez preguntas de opción múltiple o de verdadero/falso que implican la localización y selección de datos específicos contenidos en el material gráfico.

b) En el nivel intermedio, la prueba de comprensión lectora presenta 4 textos, con una extensión que no va más allá de las 450 palabras, de diferentes tipologías: el primero es un texto informativo, de origen no necesariamente periodístico; el segundo es una noticia; el tercero es un texto de opinión, de origen periodístico; y el cuarto es un texto narrativo o descriptivo, de estructura no compleja. Cada uno de estos textos va seguido de tres preguntas de opción múltiple o —menos frecuentemente— de verdadero/falso.

c) Por último, en el nivel superior, la prueba está constituida por dos partes. En la primera, surgen tres textos (informativo, de opinión y narrativo, descriptivo o ensayístico de intención literaria), con un máximo de 800 palabras cada uno, y tres preguntas de opción múltiple para cada texto que pueden incidir sobre el sentido global del texto, su comprensión detallada o procesos inferenciales. En la segunda parte, se presenta una entrevista compuesta por diez preguntas y respuestas, organizadas en dos columnas, que el candidato debe relacionar.

Actualmente, este último examen, correspondiente al nivel C2, sigue ya una estructura reformada, como se puede verificar consultando la página del IC correspondiente a los DELE. El modelo disponible, el de la convocatoria de noviembre del año pasado, ya no posee las características que acaban de describirse. La prueba está ahora constituida por tres partes: una primera en la que se presenta al candidato un texto de tipología variada, seguido de doce preguntas de selección múltiple (ocho de interpretación léxico-semántica y cuatro de reconocimiento de detalles y realización de inferencias); una segunda parte, en la que el candidato debe completar los vacíos de información de un texto largo, ordenando los trechos presentados; y una tercera parte en

la que se presenta una serie de breves ponencias sobre un mismo tema y, luego, una lista de afirmaciones que el candidato deberá asociar al texto correspondiente.

Los cambios recientemente implementados en este examen resultan de los trabajos que el IC, junto con la Universidad de Salamanca, habían puesto en marcha en 2002 con el objetivo de revisar y actualizar los exámenes DELE existentes. Asimismo, paralelamente a la reforma que se estaba haciendo al Plan Curricular del Instituto Cervantes³⁸, en el que se presenta una adaptación detallada a la lengua española de los niveles propuestos en el MECR, se procedió a una redefinición de la exigencia de los tres exámenes existentes, relacionándola con los niveles descritos en la publicación del Consejo de Europa y con los *Can-do-statements* de ALTE (Anexo D)³⁹. De esta reforma, resultó la introducción de alteraciones notables en todos los exámenes: una mayor variedad en la tipología de cuestiones; un aumento significativo en el número de ítems; un incremento del número de opciones presentadas; una mayor contextualización lingüística de las tareas propuestas; y una ampliación del número de americanismos⁴⁰. Asimismo, también en las pruebas de comprensión se han añadido algunas novedades: una mayor variedad de textos, un aumento sustancial del número de ítems y, en algunos casos, en el número de textos y una especial atención a la intención comunicativa del autor. Todo esto ha resultado, especialmente en las pruebas de los niveles B1 y C2, en un incremento efectivo de la dificultad de la prueba, pese al mantenimiento de elementos —como imágenes u otras pistas contextuales— que acompañan al texto y facilitan las anticipaciones por parte del lector⁴¹.

Según la información disponible en la página *web* de los DELE, las innovaciones que acaban de describirse todavía no se han implementado en los exámenes de los niveles B1 y B2. Las pruebas de esos niveles mantienen la estructura descrita anteriormente. Por ahora, solo se han implementado las revisiones hechas a la organización y estructura del examen de nivel C2.

Para terminar, falta añadir que la oferta de los DELE ha aumentado recientemente, tras la publicación, en 2008, del Real Decreto 264/2008, en el que se ha

³⁸ Instituto Cervantes (2006).

³⁹ Para más información sobre este proyecto de ALTE, consultar la página *web* http://www.alte.org/attachments/files/alte_cando.pdf.

⁴⁰ Cf. Prieto *et al.*, 2004, pp. 85-89.

⁴¹ Ídem, *ibídem*.

establecido que los DELE pasarían a contemplar cada uno de los seis niveles descritos en el MECR y, así, realizar seis exámenes en cada convocatoria: el A1 (Acceso); el A2 (Plataforma); el B1 (Umbral, antes Inicial); el B2 (Avanzado, antes Intermedio); el C1 (Dominio operativo eficaz); y el C2 (maestría, antes Superior).

2.4. UN ESTUDIO DE CASO

Como se ha referido en la introducción de este trabajo, la realización de un estudio de caso, en el ámbito del trabajo final de mi formación en el Máster de Enseñanza de la Universidad de Lisboa, derivó, fundamentalmente, de la asunción clara de una perspectiva sobre la enseñanza centrada en la necesidad de continua problematización, reflexión y, en consecuencia, acción y evaluación por parte de los profesionales de esta área.

Efectivamente, esta concepción de la investigación, de exploración constante, constituye para muchos autores una característica inherente a la actividad docente, una necesidad personal e intelectual de todos los que ejercen esta profesión de forma exigente, como afirma Alarcão (2001):

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (Alarcão, 2001, p. 6)

Para este informe o memoria final de máster se ha decidido tratar una temática que constituye una dificultad vivida cotidianamente por los profesores de E/LE en el contexto educacional portugués —la evaluación de la comprensión lectora— y, de este modo, intentar esbozar unas primeras líneas que puedan llevar al desarrollo y aplicación de estrategias prácticas de intervención.

2.4.1. EL OBJETO

Como se ha referido ya en este trabajo, los proyectos iniciados por la unidad de política lingüística del Consejo de Europa, a mediados de la década de 70, con el objetivo de describir las habilidades necesarias para un uso eficaz e independiente de una LE y, así, disminuir las barreras lingüísticas de una Europa cada vez más unificada, dieron inicio a un proceso de aproximación en el tratamiento de todo lo que envuelve el aprendizaje de las lenguas modernas en todos los países del espacio europeo, aunque en diferente medida, claro está. La suma de esos trabajos, reunida en el MECR, proporcionó a los profesionales de la enseñanza de LE un instrumento de trabajo central, facilitando una base para la armonización de los programas de lenguas y, por consiguiente, de los procedimientos de evaluación.

Portugal no ha sido excepción, por lo que, rápidamente, los programas de enseñanza de las LE ofrecidas en el currículo portugués (inglés, español, francés y alemán) se fueron adaptando a los presupuestos de dicho documento y a los niveles en él descritos.

Este documento, como otros precedentes, dejaron al margen los casos en los que la cercanía entre la LM del alumno y la LE que está aprendiendo es muy grande. El portugués y el español se pueden incluir en este grupo específico de lenguas que mantienen entre sí una relación muy particular, teniendo en cuenta la enorme proximidad tipológica y el fuerte contacto que se observa entre las dos a lo largo de toda su evolución histórica.

Esta afinidad origina una situación muy conocida entre los profesores de E/LE en Portugal: los hablantes de portugués, sean jóvenes o adultos, e independientemente de su formación escolar o de sus experiencias, poseen un nivel de dominio que no corresponde al que se designa como “iniciación”.

En el caso específico de la comprensión escrita, destreza que suele desarrollarse más rápida y eficazmente que las demás en la adquisición de una lengua extranjera, esa “falsa iniciación” es aún más evidente: por un lado, porque la proximidad entre las dos lenguas es, de hecho, muy grande, siendo el número de cognados extraordinariamente elevado; y, por otro lado, porque, como se ha explicado en el primer capítulo de este trabajo, se supone que el lector no parte de cero cuando lee en LE, pues lleva con él sus conocimientos y estrategias de lectura, derivados de sus experiencias en la LM.

Esta situación ha inducido, entre los profesores de E/LE en Portugal, a una sensación de incomodidad en relación con las actividades de comprensión escrita propuestas en clase, ya que, muchas veces, se observa que los alumnos las solucionan sin grandes problemas. Todo esto se refleja en una impresión de relativa inutilidad o evidente inadecuación entre las tareas propuestas y la habilidad que poseen los alumnos.

Falta, por ello, conocer un poco mejor el nivel con el que llegan los alumnos portugueses a las clases de iniciación de español y en qué medida sacan provecho de sus estrategias de lectura en LM cuando leen en aquella lengua. Solo con esos datos se podrán apuntar algunas líneas de trabajo que auxilien a los alumnos a leer mejor, no solamente en LE, sino también en LM.

Por otro lado, la definición del modo como efectivamente se procesa la comprensión lectora por parte de los alumnos portugueses en los diversos niveles de E/LE, podrá servir para demostrar empíricamente la necesidad de proceder a ciertas alteraciones en los programas actualmente en vigor y, también, en los materiales —manuales— utilizados para la enseñanza de E/LE en Portugal.

Con ese propósito, se ha decidido realizar un primer intento —aunque de muy restringida dimensión— para averiguar cuál es el nivel de comprensión escrita con el que llegan los alumnos portugueses a las clases de E/LE.

2.4.2. LA APLICACIÓN

El trabajo de diagnóstico para la obtención de los datos necesarios se llevó a cabo con los alumnos del grupo de 10.º año con el que realicé mis prácticas y al que impartí la unidad didáctica presentada en el próximo capítulo.

Sobre el grupo de alumnos, cuyas características describiremos pormenorizadamente más adelante⁴², importa destacar los siguientes aspectos: se trata de un grupo de jóvenes del Curso de Humanidades, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años; de los 15 alumnos incluidos en este estudio, 1 tiene nacionalidad rumana, 2 tienen nacionalidad brasileña y los restantes (12) son portugueses; ninguno de los estudiantes ha tenido formación reglada en español previamente, aunque muchos

⁴² Véase la sección 3.2.1.

hayan tenido ya contacto con la lengua española a través de visitas a España o a países hispanohablantes; el nivel de lengua que se asume que poseen está situado en el nivel A1, de acceso a la lengua, siendo que, al final del curso, deberían alcanzar un nivel próximo al A2.

Se pretendía, en una primera fase, recopilar algunos datos sobre la comprensión lectora de los alumnos en español. Por eso, se imponía pasar a los alumnos algunas pruebas con grados de dificultad variados, que, de manera objetiva, evaluaran su comprensión lectora en español y, de ese modo, aportasen informaciones suficientes para establecer un diagnóstico claro —aunque limitado— de la situación.

Para lograr ese objetivo, nos hemos valido de las pruebas de comprensión lectora de los DELE y las hemos aplicado a los alumnos, una por semana, a lo largo de tres semanas. Las pruebas utilizadas corresponden a los niveles B1, B2 y C2⁴³ y pertenecen a la convocatoria del 15 mayo de 2009.

En la primera semana, se optó por presentar al grupo de alumnos la prueba más difícil de todas (Anexo E), para que el factor motivación pudiera influir en la resolución de la prueba de manera positiva (por la novedad que presentaba la actividad) y no negativa (por la repetición y aparente inutilidad que los alumnos pudieran sentir frente a la tarea); en la segunda semana, se les pasó la prueba de nivel B1 (Anexo F) y, en la última semana, la prueba correspondiente al nivel B2 (Anexo G). El tiempo concedido para la realización de todas las pruebas fue de 30 minutos. No se permitió el uso del diccionario, ni tampoco se respondió a las dudas o cuestiones planteadas por los alumnos. Esas fueron las consignas dadas y respetadas. Se pretendía averiguar hasta qué punto les bastaban sus conocimientos previos y estrategias de lectura en LM —el portugués, en casi la totalidad de los casos— para resolver la prueba de comprensión lectora en E/LE.

Aprovechando el hecho de que estaba colaborando con la Universidad Sénior de Almada (USALMA), también decidí aplicarles a mis alumnos de iniciación de ese centro para adultos (tercera edad), los mismos exámenes, en el mismo orden y en las mismas condiciones, para, posteriormente, contrastar los datos obtenidos.

⁴³ Para más informaciones sobre estos exámenes y su estructura, véase la sección 2.3.2. de este trabajo.

Se trataba de un grupo con características totalmente distintas del primero, compuesto por 14 adultos, con edades comprendidas entre los 48 y los 73 años, cuyas experiencias personales, académicas y profesionales diferían mucho entre sí. Sus conocimientos previos y experiencias de lectura eran —supuestamente— más extensos e intensos que los del primer grupo, aunque muy desemejantes entre sí. Con todo, al tratarse de un grupo de iniciación, su nivel lingüístico en español era muy similar.

En la realización de las pruebas, se pudo observar que el comportamiento que los grupos presentaban era análogo, ya que, muchas veces, manifestaron las mismas dudas frente a los mismos obstáculos. Así, por ejemplo, en la prueba de nivel C2, en ambos grupos hubo alumnos que manifestaron dificultades para comprender la palabra “higos”, presente en el título de uno de los textos. Sobre esta prueba, los miembros de los dos grupos testados coincidieron en destacar su elevado grado de exigencia, expresando especial dificultad en solucionarla en tan poco tiempo. Efectivamente, ningún alumno entregó la prueba antes de los 30 minutos concedidos, habiendo elementos que no lograron terminarla.

En el examen del nivel B1, el Grupo 1 siguió manifestando algunas dudas de vocabulario, sobre todo a propósito de dos palabras sin correspondencia inmediata en el portugués: “inalámblica” y “embargo”. Ningún alumno de este grupo tardó los 30 minutos en terminar la prueba. La mayoría la finalizó antes de la mitad del tiempo previsto. En el Grupo 2 no se registró ningún comentario durante la realización de la prueba y algunos de sus elementos la terminaron en 20 minutos, aunque aprovecharon el tiempo restante para revisarla.

Frente al examen del nivel B2, los alumnos del Grupo 1 se mostraron más implicados en la tarea. La mayoría hizo una revisión al terminar la prueba y solo 3 alumnos la entregaron antes de concluidos los 20 minutos de prueba, mientras que la totalidad de los alumnos del Grupo 2 la devolvió poco antes de los 30 minutos concedidos.

Con el objetivo de obtener algunos datos más sobre la competencia lingüística de los alumnos, decidí emplear con los dos grupos, además de estas pruebas de comprensión lectora, la prueba de nivel disponible en el Centro Virtual del Instituto

Cervantes⁴⁴, compuesta por una extensa batería de preguntas sobre vocabulario y estructuras morfosintácticas y por dos pequeñas pruebas de comprensión lectora (Anexo H). Debido a su dimensión, se concedieron 60 minutos para la realización de esta prueba.

El Grupo 1 la solucionó muy rápidamente. Solo dos alumnos tardaron un poco más de media hora en resolverla. Por su parte, el Grupo 2 sacó mayor provecho del tiempo disponible: todos sus elementos tardaron más de 50 minutos para concluirla.

2.4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos han aportado datos muy interesantes. Para facilitar su comprensión y comparación, se han convertido sus puntuaciones en porcentaje.

En la primera prueba aplicada, del nivel C2, el grupo del 10.º año de iniciación (Grupo 1) presenta una media de aciertos claramente negativa (39,3%). Sin embargo, 4 alumnos obtuvieron un resultado por encima del 50%, siendo el más alto de 68,4%. Frente a la misma prueba, la media del grupo de la universidad sénior (Grupo 2) se reveló aún más baja (38%). No obstante, el número de “aprobados” fue más elevado, al existir 5 casos con resultados positivos, siendo el más alto de ellos de 73,7%.

Resultados del Grupo 1 - C2

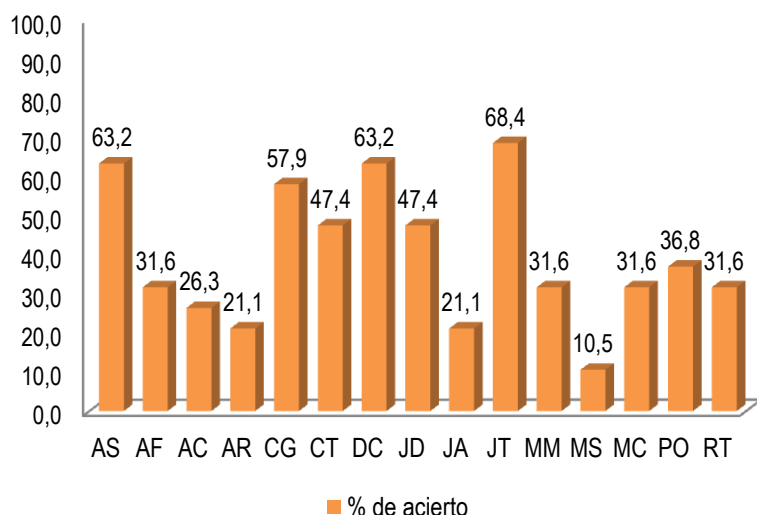


Figura 1

Resultados del Grupo 2 - C2

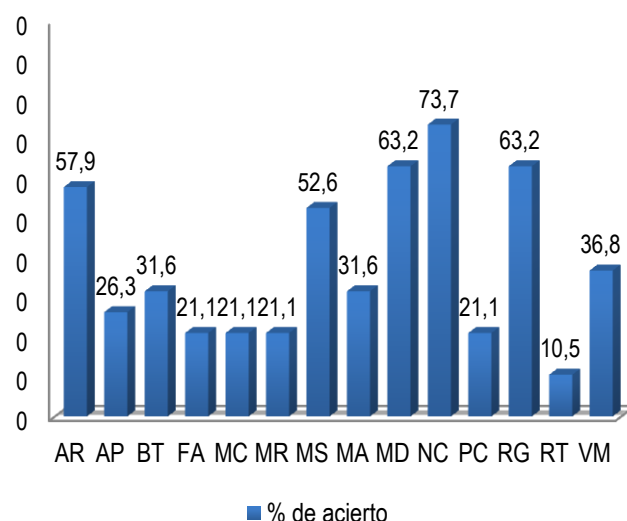


Figura 2

⁴⁴ Cf. http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm.

La prueba que se pasó a los grupos una semana después, la de nivel B1, era la más accesible de todas las pruebas incluidas en este estudio. En ella, el Grupo 1 presentó una media de 55,7% de aciertos. Solo en 5 casos se registraron resultados por debajo del 50%. El resultado más alto en este grupo fue de 75%, seguido de 4 casos en los que la calificación total fue de 65%. El Grupo 2 obtuvo una media de acierto superior, de 61,4%, siendo el resultado más alto obtenido de 95%, al que se siguieron 3 casos de alumnos con clasificaciones por encima del 80% de acierto. Aunque solamente 3 alumnos de este grupo hayan obtenido resultados negativos, es en él que se encuentra la clasificación más baja de todas, un 5%.

Resultados del Grupo 1 - B1

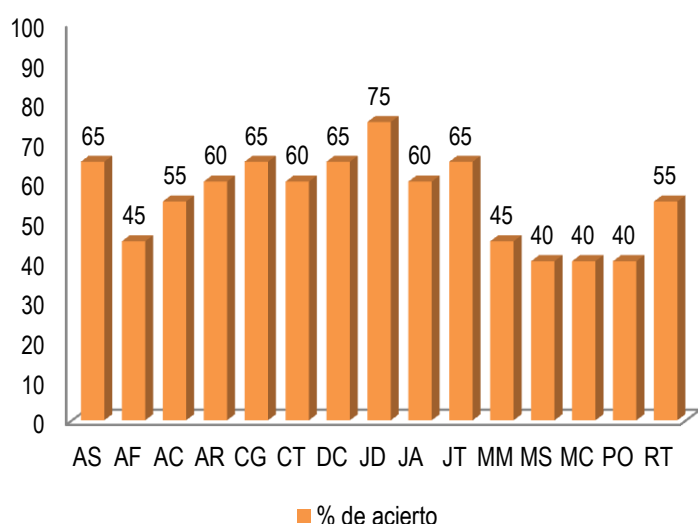


Figura 3

Resultados del Grupo 2 - B1

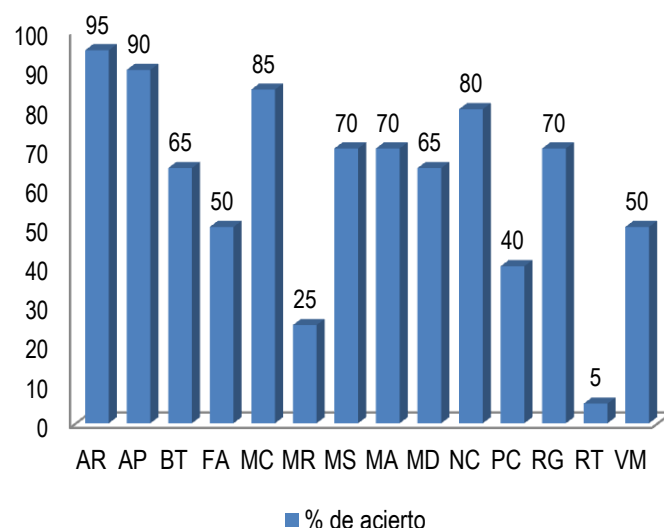


Figura 4

La tercera y última prueba, cuyo grado de exigencia se sitúa entre la primera y la segunda pruebas —aproximadamente un nivel B2— originó resultados bastante dispares. El Grupo 1 obtuvo una media de aciertos del 46,1%, presentando 5 resultados negativos, muy por debajo de los 50%, y 3 resultados por encima de la media (66,7%). El Grupo 2 se destacó ampliamente del Grupo 1, logrando una media de aciertos del 77,4% y una inexistencia de resultados negativos. Las clasificaciones más altas están por encima del 80% (6 casos), siendo que tres de ellos sobrepasan el 90% de aciertos. El resultado más bajo es del 58,3% y los demás se sitúan por encima del 65%.

Resultados del Grupo 1 - B2

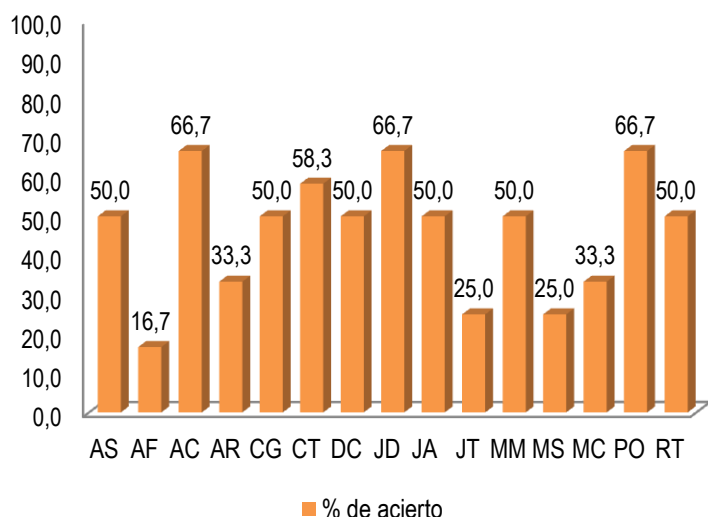


Figura 5

Resultados del Grupo 2 - B2

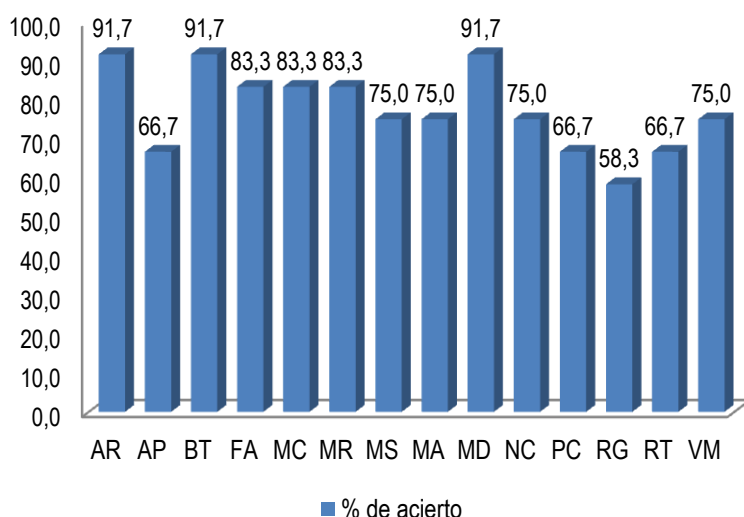


Figura 6

Con relación a la prueba de competencia lingüística, los resultados fueron muy variados. El Grupo 1 (en el que faltan 2 alumnos, por no estar presentes ese día) arroja una media de aciertos del 46,4%, frente al 60,1% alcanzado por el Grupo 2 (en el que también faltan 3 alumnos). El resultado más alto se encuentra en el Grupo 2, con dos clasificaciones del 85,5%, aunque ese porcentaje no está muy lejos del mejor resultado obtenido en el Grupo 1 (75,4%). Los peores resultados se sitúan alrededor del 20% en los dos grupos, siendo que en el Grupo 2 presenta resultados ligeramente más altos.

Resultados del Grupo 1 - Prueba de nivel

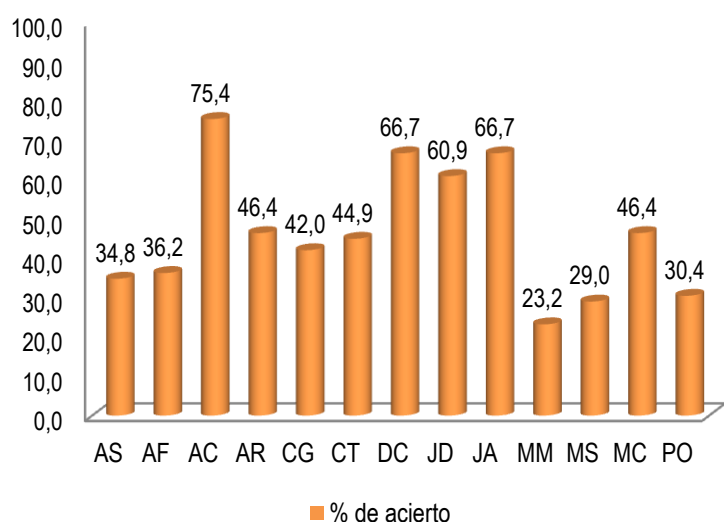


Figura 7

Resultados del Grupo 2 - Prueba de nivel

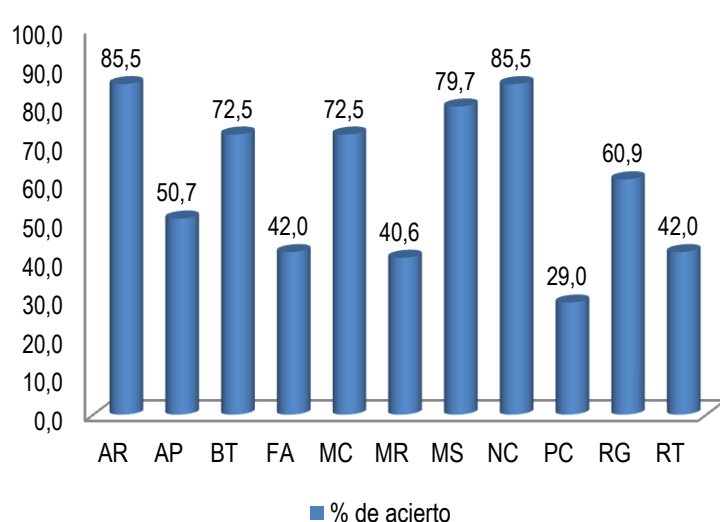


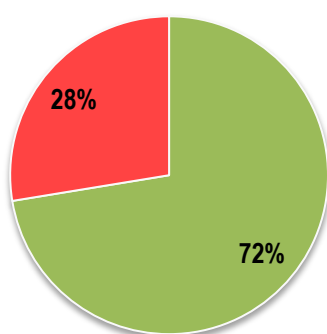
Figura 8

Teniendo en cuenta los datos recopilados en este estudio, se pueden establecer algunas consideraciones en dos líneas distintas: la primera está relacionada con el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos portugueses de iniciación en E/LE; la segunda nos remite para las diferencias de esa misma comprensión por parte de aprendientes con un bagaje de experiencias desigual.

Respecto a la primera, importa referir los datos totales de aprobados y suspensos en los exámenes de los varios niveles aplicados.

En el examen del nivel B1, los resultados positivos corresponden a un 72% del total de implicados en el estudio, habiendo resultados muy elevados y una media general de 58,4%. En el examen B2, la media total es aún más elevada, 61,2%, existiendo 83% de resultados positivos. En el examen de nivel superior, los resultados negativos totalizan un 69%, siendo la media de los grupos del 38,7%.

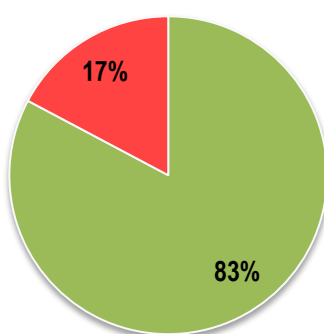
Resultados de los Grupos 1 y 2 - B1



■ positivos ■ negativos

Figura 9

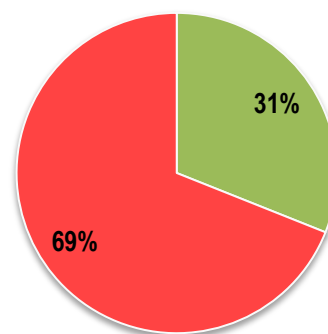
Resultados de los Grupos 1 Y 2 - B2



■ positivos ■ negativos

Figura 10

Resultados de los Grupos 1 y 2 - C2



■ positivos ■ negativos

Figura 11

Partiendo de estos datos, se puede deducir que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de los alumnos portugueses de iniciación en E/LE está muy por encima de los niveles A1 o A2. Los datos revelan que, frente a las pruebas de comprensión lectora de los niveles B1 o B2, una clara mayoría de los alumnos incluidos en este estudio consigue resolver correctamente, por lo menos, la mitad del examen. El examen del nivel C2 es el único en el que eso no ocurre, aunque casi un 39% de la muestra logre solucionar, de forma correcta, más de la mitad del examen.

Por otro lado, los datos muestran también que, sea en el Grupo 1 o en el Grupo 2, los peores resultados suelen incidir sobre los mismos elementos, existiendo casos de alumnos que no consiguen la positiva en ninguna de las pruebas aplicadas, lo que podrá constituir un indicador de que los fallos en la comprensión lectora en E/LE derivan de dificultades en la comprensión de textos en LM. Del mismo modo, hay 3 o 4 alumnos en cada grupo cuyos resultados están siempre entre los más altos, hecho que, una vez más, nos podría remitir para una idea de correlación entre las habilidades lectoras en LM y en E/LE.

Conviene también subrayar que los resultados de la prueba de competencia lingüística no siempre corresponden con el nivel de dominio que los alumnos han revelado en la resolución de las pruebas de comprensión lectora. De hecho, en ambos grupos, pero especialmente en el Grupo 1, existen casos de alumnos cuyos resultados en la prueba de competencia lingüística están nítidamente por debajo de los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, existiendo casos puntuales en los que ocurre todo lo contrario. Por otro lado, se puede constatar que los alumnos con clasificaciones más bajas en la prueba de nivel corresponden, casi en totalidad, a los elementos con peores resultados en las pruebas de comprensión lectora, aunque en estas consigan clasificaciones, en general, considerablemente más altas. Así, si comparamos estos datos con los resultados obtenidos en la prueba de competencia lingüística, podemos constatar que, en general, su habilidad para comprender un texto está por encima de su competencia lingüística en español, puesto que solo un 46% de los alumnos alcanza una clasificación positiva en esta prueba.

Resultados de los Grupos 1 y 2 - Prueba de nivel

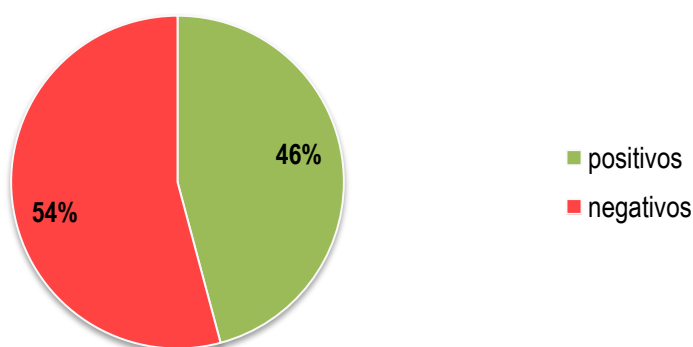


Figura 12

Estos datos nos permiten deducir que no existe una correlación directa entre competencia lingüística y comprensión lectora en los alumnos portugueses de E/LE, pudiendo estos presentar resultados muy bajos en la primera habilidad y luego conseguir clasificaciones satisfactorias en la segunda.

Con relación a la segunda línea de conclusiones, habría que destacar el número de aprobados y suspensos en cada grupo. En el examen B1, el Grupo 1 presentó un 67% de aprobados, mientras que el Grupo 2 consiguió un 79%. Sin embargo, los dos resultados más bajos en este examen (un 5% y un 25%) se observan en este segundo grupo.

Resultados del Grupo 1 - B1

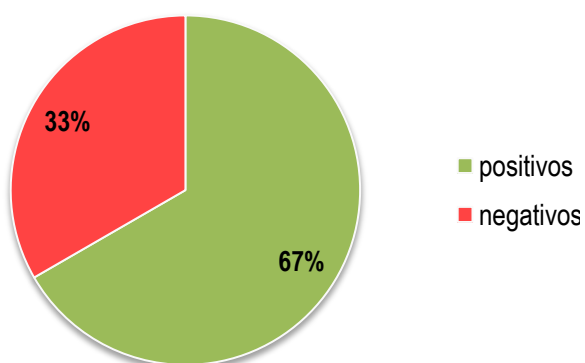


Figura 13

Resultados del Grupo 2 - B1

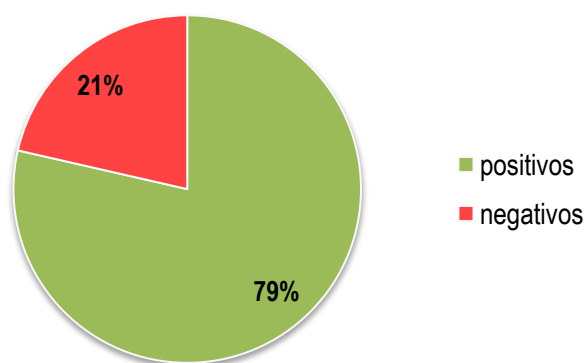


Figura 14

En el examen B2, el porcentaje de resultados positivos en el Grupo 1 fue exactamente el mismo que en el examen anterior, a la par que el Grupo 2 presentó un 100% de resultados positivos.

Resultados del Grupo 1 - B2

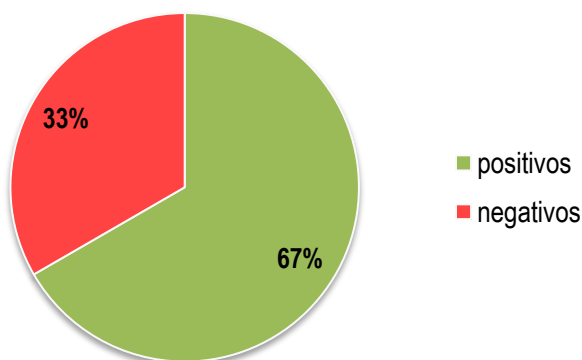


Figura 15

Resultados del Grupo 2 - B2

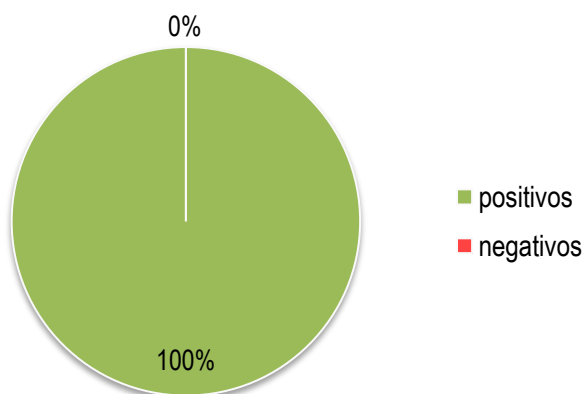


Figura 16

El examen C2 es el único en el que los suspensos son, en los dos grupos, notoriamente superiores a los aprobados. Una vez más, el Grupo 1 es el que presenta peores resultados, con solo un 27% de clasificaciones positivas, frente al 36% obtenido por el Grupo 2.

Resultados del Grupo 1 - C2

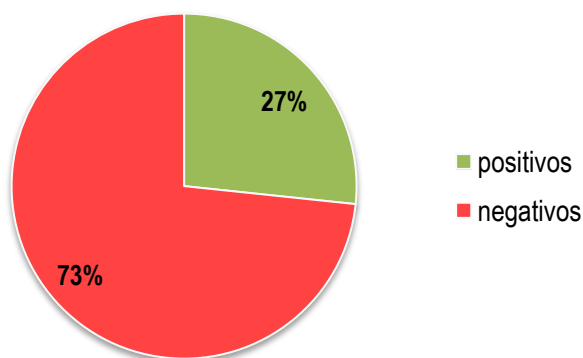


Figura 17

Resultados del Grupo 2 - C2

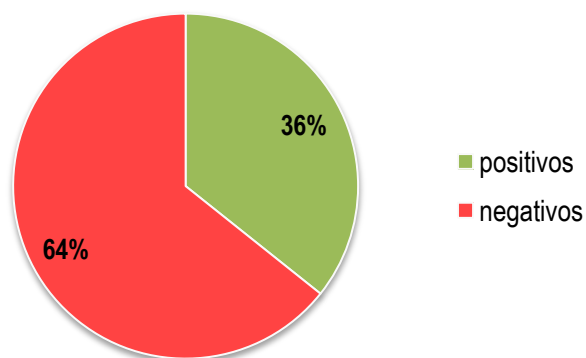


Figura 18

Asimismo, se puede constatar que los resultados del Grupo 2 son, en la totalidad de las pruebas, superiores a los conseguidos por el Grupo 1, perteneciendo los mejores resultados a elementos del grupo de lectores más experimentados. No obstante, algunos alumnos del Grupo 1 manifiestan una relativa facilidad en la lectura, aproximándose de las puntuaciones del Grupo 2.

Resulta claro, pues, que los lectores más jóvenes, en general, presentan mayores dificultades en la comprensión lectora en español. Como argumentos que expliquen este hecho demostrado, podríamos arriesgar los siguientes:

- a) los individuos menos expertos en comprensión lectora en su LM están menos preparados para la lectura en LE, pues no logran activar las estrategias que les serían útiles;
- b) el nivel de concentración y motivación intrínseca para la realización de estas pruebas del Grupo 1 es sustancialmente inferior al del Grupo 2 y, por ello, han obtenido peores resultados;
- c) la falta de experiencias y conocimientos del mundo interfiere de manera negativa en la construcción, acomodación y comprensión de los significados presentes en el texto.

En una segunda fase, y con el objetivo de enriquecer este estudio, se decidió contrastar los datos obtenidos con otros exteriores a este proyecto. Para ello se solicitó al Instituto Cervantes los datos referentes a las clasificaciones de los DELE de los niveles B1, B2 y C2 realizados en el centro de Lisboa en cuatro convocatorias distintas (entre noviembre de 2008 y mayo de 2010). Los datos, cortésmente cedidos por el IC, aportaron algunas informaciones muy pertinentes en lo que toca al desempeño de los aprendientes portugueses en las tareas de comprensión lectora.

Para la realización del examen B1, por ejemplo, se presentaron un total de 114 alumnos en las cuatro convocatorias, siendo que solo 21 fueron considerados “no aptos” por no haber conseguido un 70% de acierto en cada una de las pruebas que compone el examen. Si nos detenemos únicamente sobre la prueba de comprensión lectora, observamos que, en los candidatos no aprobados, los resultados son todos positivos, habiendo 12 que obtienen más del 70% en esta prueba, aunque suspenden en las demás.

**Clasificaciones DELE - Prueba de CL del nivel B1
(candidatos "no aptos")**

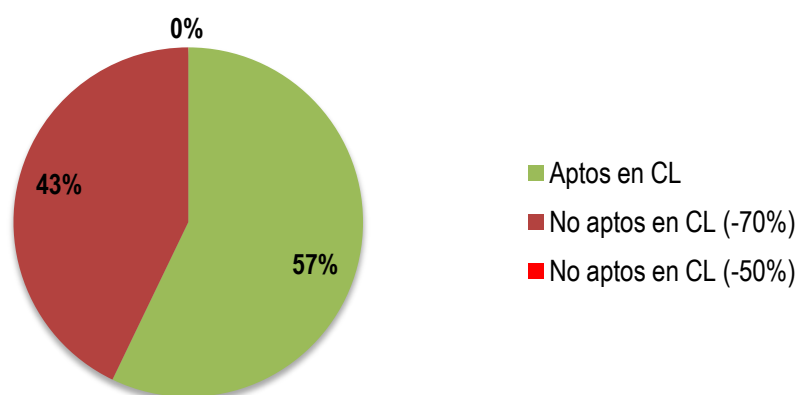


Figura 19

En el examen del nivel B2, el escenario es semejante: 41 en 429 candidatos no lograron la clasificación final de “apto”; empero, de esos 41, solo 2 obtienen clasificaciones por debajo de los 50% y 11 por debajo de los 70%.

Clasificaciones DELE - Prueba de CL del nivel B2 (candidatos "no aptos")

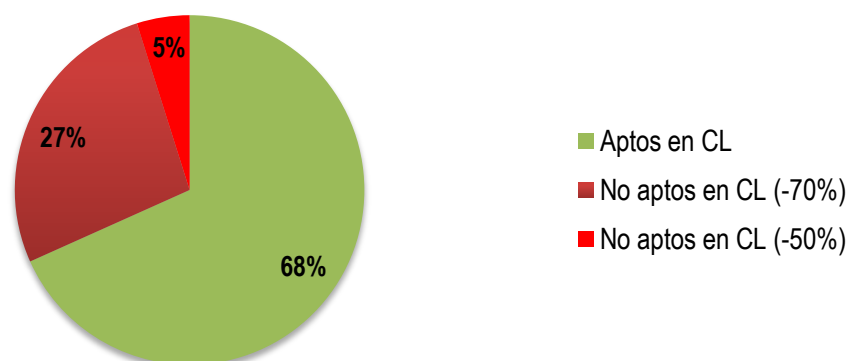


Figura 20

Por último, en el examen del nivel superior, el número de participantes en las cuatro convocatorias totaliza los 403 candidatos, de los que no aprueban 109. De esos, solo 4 obtiene una clasificación inferior a 50% en la prueba de comprensión lectora, aumentando significativamente este número, para 22, si aplicamos el criterio utilizado en la corrección de los DELE.

Clasificaciones DELE - Prueba de CL del nivel C2 (candidatos "no aptos")

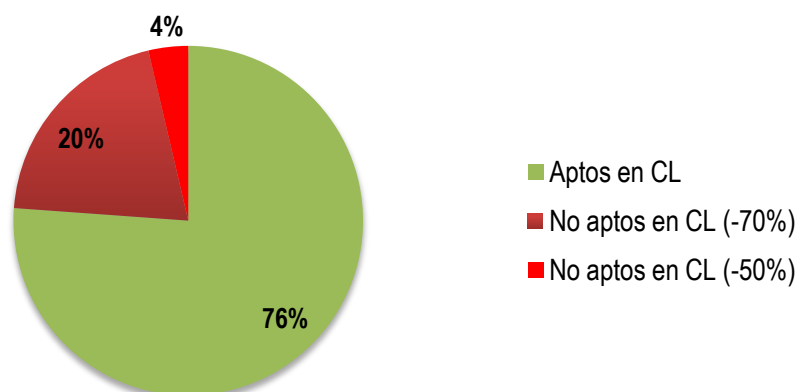


Figura 21

Aunque nada sepamos sobre los diferentes candidatos que se han propuesto a los DELE, ni tampoco hayamos querido establecer una comparación exhaustiva entre la

aprobación en las varias destrezas y en los varios niveles, los datos que acabamos de describir nos permiten reforzar la idea de que la comprensión lectora de los portugueses frente a textos en español se sitúa muy por encima de las demás destrezas, lo que puede llevar a que concluyamos que, en la lectura, más que en cualquier otra destreza, la proximidad entre estas dos lenguas constituye un factor facilitador.

3. LA UNIDAD DIDÁCTICA

Resumen

En este capítulo, se presenta la unidad didáctica diseñada e impartida a un grupo del 10.º año, en el ámbito del seminario de Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV) de mi formación en el Máster de Enseñanza de E/LE en la Universidad de Lisboa.

Está dividido en dos partes: una primera, referente al marco teórico de la unidad didáctica concebida, y una segunda parte, relativa a su ejecución.

Así pues, presentaremos en un primer momento los principios metodológicos que sirvieron de punto de partida para la planificación de la unidad, así como las características de las actividades propuestas y los materiales utilizados. Aprovecharemos para hacer también un breve repaso sobre los desarrollos del enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas.

El capítulo concluye con la descripción de su puesta en práctica. En primer lugar, se relata cómo se han adaptado los principios anteriormente expuestos a la unidad en cuestión y, por último, se presenta la secuencia de actividades prevista para las cinco sesiones con el grupo.

3.1. CONCEPCIÓN

Las concepción, planificación y ejecución de la unidad didáctica que se presentará a continuación se han apoyado, fundamentalmente, en dos obras de referencia en la enseñanza de E/LE en Portugal: el MCER y el programa de español homologado por el Ministerio de Educación.

En dichos documentos figuran los dos pilares metodológicos en los que asienta la unidad didáctica creada: el enfoque comunicativo de la enseñanza de LE y la planificación didáctica por tareas.

Por consiguiente, esta primera sección del capítulo, referente a la concepción de la unidad didáctica impartida, estará dividida en dos partes: la primera nos remitirá para los presupuestos teóricos que sustentan el enfoque comunicativo, así como para la explicación de cómo estos se han plasmado en la unidad didáctica ideada; la segunda nos aportará algunas cuestiones relacionadas con la metodología de enseñanza mediante tareas, así como su relación y visibilidad en la organización y secuenciación de la unidad que sirve de base para este trabajo.

3.1.1. ENFOQUE COMUNICATIVO

Los métodos en la enseñanza de segundas lenguas constituyen un campo en el que, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, se han producido cambios significativos. Las nuevas aportaciones de varios lingüistas para el concepto de lengua, en conjunto con el creciente interés y necesidad en homogeneizar el aprendizaje de lenguas extranjeras impulsaron un desarrollo de nuevos enfoques para su enseñanza.

De hecho, tras la introducción en los años 50, por el lingüista estadounidense Noam Chomsky (1957), de una concepción de la lengua como algo creativo y no como fruto de la imitación⁴⁵, se comienza a poner en tela de juicio toda la tradición estructuralista en la enseñanza de LE. Según el autor, los hablantes de una lengua poseen una capacidad innata, a la que llama “competencia lingüística”, un conocimiento inconsciente de las reglas de su LM, que posibilita la producción de una infinidad de enunciados. El aprendizaje de una lengua no puede, como admitían hasta entonces los

⁴⁵ Cf. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

modelos estructuralistas, ceñirse a la repetición mecánica y recursiva de determinadas estructuras, un número cerrado de signos que posibilitasen un conjunto limitado de realizaciones. La lengua, debido precisamente a su carácter creativo y, por ello, impredecible, no es susceptible de aprenderse según un modelo conductista del aprendizaje, basado en el par estímulo-respuesta.

Efectivamente, la enseñanza de LE a través de los métodos de base estructural suponía un concepto de lengua como “conjunto de estructuras ordenadas de forma jerárquica en los distintos niveles de descripción lingüística: fonético, fonológico, ortográfico y morfosintáctico principalmente”⁴⁶. Por consiguiente, los materiales elaborados eran intencionadamente didácticos, esto es, en ellos se empaquetaba todo el vocabulario y gramática que se pretendía desarrollar a continuación, haciendo que los textos “perdieran su carácter de *literariedad* y adquirieran (...) un nuevo talante definitorio: el de su *estructuralidad*”⁴⁷. El dominio de las estructuras gramaticales de la lengua y de una batería del vocabulario más frecuente que, en general, se presentaba a los alumnos “agrupado en familias léxicas” para facilitar la memorización, estaban en la base del éxito del aprendizaje.

Las limitaciones de esa concepción de lengua en cuanto sistema cerrado quedarían aún más al descubierto con las aportaciones del lingüista Dell Hymes, quien, a principios de los años setenta, establece la noción de “competencia comunicativa” como condición imprescindible para el dominio de una lengua⁴⁸. Dando entrada a factores que hasta el momento se consideraban ajenos a la lengua como sistema, el autor considera que la competencia comunicativa de un hablante deriva no de su conocimiento de todos los posibles elementos y sus combinaciones en una lengua, sino de su capacidad de introducirlos en determinada situación de comunicación. Esta habilidad supone el conocimiento y la adaptación a una serie de fenómenos no estrictamente lingüísticos —como es el caso del contexto de la comunicación, la interacción entre hablante y oyente o la intención comunicativa, entre otros— y, por ello, su desarrollo en una LE no se alcanza sino a través de la integración de estos componentes en el aprendizaje.

⁴⁶ Cf. Acquaroni, 2000, p. 51.

⁴⁷ Ídem, *ibídem*.

⁴⁸ Cf. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Education.

Así, Hymes propone una configuración de la lengua en su dimensión social que presupone todo un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación de comunicación, y que no estaban previstos en los métodos estructuralistas.

A la introducción de este concepto se ha añadido el interés del Consejo de Europa en homogeneizar la enseñanza de lenguas naturales en Europa, como respuesta a las necesidades de un mundo cada vez más globalizado. En este sentido, dicha organización puso en marcha, entre 1971 y 1987, el *Proyecto de Lenguas Vivas*, en el que participaron especialistas de las más diversificadas áreas del saber y oriundos de distintos países, con el propósito de encontrar métodos innovadores en la enseñanza de lenguas, que partieran de la consideración de la lengua como medio de comunicación interpersonal y fuesen al encuentro de las necesidades de los alumnos europeos.

Uno de los estudios llevados a cabo en el ámbito de este proyecto fue el del lingüista británico D. A. Wilkins (1972), quien, en su intento por demostrar los sistemas de significados que subyacen al uso comunicativo de la lengua, introdujo dos nuevos elementos: el de *noción*, en el que estaban incluidos conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, localización, etc.; y el de *función lingüística*, en el que agrupaba las distintas funciones propias de un uso comunicativo de la lengua (presentarse, pedir, ofrecer, quejarse, expresar una opinión, etc.)⁴⁹.

Teniendo en cuenta la relevancia que los novedosos conceptos introducidos por este estudio presentaban en el desarrollo de la competencia comunicativa, el Consejo de Europa incorporó, en 1975, el análisis de Wilkins en una publicación en la que se presenta un “primer intento de ordenación sistemática de una lengua natural en nociones y funciones lingüísticas”⁵⁰, *The Threshold Level*. Esta publicación, traducida al español por P. J. Slagter⁵¹, revoluciona los paradigmas de enseñanza de lenguas extranjeras vigentes hasta el momento, una vez que señala, de manera ordenada y sistemática, las nociones y funciones de una lengua, así como las formas lingüísticas o exponentes que un hablante necesita para poder expresarlas. En ella se asume una concepción de lengua como sistema instrumentalizado del que el hablante se sirve para comunicar con un objetivo específico. Por consiguiente, se consideran indisociables de su uso numerosos

⁴⁹ Cf. Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

⁵⁰ Acquaroni, 2004, p. 54.

⁵¹ Slagter, P.J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

factores extralingüísticos, como es el caso de la intencionalidad del emisor, del contexto en el que transcurre la comunicación, los objetivos que pretende alcanzar, los efectos que provoca, entre muchos otros. En este sentido, la publicación del Consejo de Europa viene a subrayar las ideas aportadas por Hymes, pues asume una visión sobre la enseñanza de lenguas que va más allá de la adquisición de una competencia gramatical, en la que se reduce el dominio de una lengua al conocimiento de su sistema lingüístico. La metodología de enseñanza de una LE ya no puede limitarse a la selección y secuenciación de estructuras, en su mayoría gramaticales, sino que debe sustentarse en una concepción nocional-funcional de la lengua, en la que esta, elemento central de las relaciones sociales, no puede estudiarse aisladamente de los objetivos de su uso.

La publicación del Consejo de Europa lleva efectivamente a nuevos planteamientos acerca de la enseñanza de las lenguas, verificándose en el periodo subsecuente un progresivo abandono de los libros de texto de base estructuralista y una creciente adopción, en clase, de prácticas en las que residía el germen del enfoque comunicativo: el estudio de la lengua pasa a centrarse en lo se pretende expresar (nociones y funciones), y las formas gramaticales trabajadas dejan de ser el eje de la actividad para pasar a estar dirigidas a la consecución de ese objetivo comunicativo.

Sin embargo, solo a finales de los años ochenta y principios de la década de los noventa, con la reformulación y ampliación del concepto de competencia comunicativa, se empiezan a introducir propuestas indudablemente comunicativas.

Dichos incrementos son introducidos por Michael Canale y Merrill Swain (1980), que reconocen la relevancia de lo que Hymes y Wilkins habían propuesto como competencia comunicativa, pero establecen como igualmente esencial para una comunicación eficaz tres nuevas habilidades: la de relacionar diferentes enunciados, la de adecuar su uso a un determinado contexto social y la de conocer determinados aspectos culturales propios del contexto en el que se usa la LE en cuestión. Por ese motivo, proponen una definición más alargada de la competencia comunicativa, según la cual esta resulta de la suma de cinco sub-competencias: la lingüística o gramatical, que supone el dominio de las unidades y reglas de funcionamiento de la lengua y la corrección formal en su uso; la discursiva, que se refiere a la capacidad de relacionar las partes del discurso y los discursos entre sí, y así producir y comprender mensajes coherentes y cohesionados; la sociolingüística, que regula la adecuación del discurso a la situación de comunicación teniendo en cuenta el rol de los interlocutores, el contexto

en el que se sitúan y la intención comunicativa, entre otros factores; la estratégica, que consiste en la capacidad de realizar los ajustes necesarios para que la comunicación sea eficaz, a través del recurso a gestos, pausas o partículas de énfasis o matización; y la sociocultural, que plantea el conocimiento de los aspectos más relevantes de la cultura de los países donde se habla la LE como factor que influye en el éxito de la actuación comunicativa⁵².

Se puede, pues, decir que el desarrollo y ampliación del concepto de competencia comunicativa está en la base del establecimiento y consolidación del enfoque comunicativo. Los objetivos de aprendizaje dejan de reducirse a los propiamente lingüísticos y funcionales, y pasan a incluir también los socioculturales, discursivos y estratégicos, tomando en consideración las (sub)competencias que se pretende que el alumno desarrolle para lograr desenvolverse en la lengua meta. Para ello, se presentan una serie de principios —el desarrollo del aprendizaje en situaciones de comunicación, el análisis de las funciones y nociones que conlleva el uso del lenguaje en esas situaciones, el recurso a material auténtico, la atención a las necesidades del alumno, por mencionar algunos de los más relevantes— derivados de estudios en las áreas de la sociolingüística o la psicolingüística y que procuraban dotar al alumno de la capacidad de interactuar lingüística y culturalmente de forma adecuada en diferentes situaciones comunicativas.

Pese a todas estas innovaciones, no se puede considerar que el enfoque comunicativo constituya una ruptura frente a los programas nocional-funcionales, sino más bien una evolución de estos, ya que, al proponer algunas directrices para la actuación didáctica, viene a colmar el vacío que habían dejado esos programas, que únicamente contemplaban los contenidos que serían tratados, dejando al margen los procesos necesarios para lograr los objetivos propuestos. En estos términos, el enfoque comunicativo se puede considerar una versión desarrollada de los programas nocional-funcionales que incluye el trabajo sobre elementos extralingüísticos y sugiere algunas líneas orientadoras para la práctica docente.

La culminación de todos estos trabajos se vería materializada, más recientemente, con la publicación, por parte del Consejo de Europa, del *Common*

⁵² Cf. Canale, M. y Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, 1.

European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). En esta obra, que pretende favorecer la transparencia de los cursos de LE, “fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas”⁵³, se presentan los presupuestos teóricos que están en la base de una enseñanza de las lenguas orientada a la acción y se establecen una “serie flexible de niveles de logro, definida mediante descriptores apropiados”⁵⁴.

Debido a su ámbito y dimensión, esta publicación ha dado inicio, un poco por toda Europa, a un proceso de armonización de los programas de enseñanza de LE, que no han tardado en adoptar el enfoque orientado a la acción preconizado por el MCER:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego la **estrategias** que aparecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002, p. 9)

Portugal no ha sido excepción y, por ello, en los programas de enseñanza de LE vigentes, la influencia de este documento es innegable.

Por consiguiente, en la unidad didáctica que se presentará más adelante, llevada a cabo con un grupo de iniciación en E/LE de la enseñanza secundaria, se han adoptado los principios teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo, como se indican en el *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação. 10º Ano* (2001):

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como

⁵³ Citamos la edición española, de la que fueron responsables la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la editorial Anaya, y cuya traducción correspondió al Instituto Cervantes. Consejo de Europa, 2002, p. 1.

⁵⁴ Ídem, 2002, p. XV.

revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas. (Ministério da Educação, 2001b, p. 3)

Las actividades propuestas a lo largo de la unidad se han elaborado siguiendo los principios del enfoque comunicativo, teniéndose siempre en cuenta el carácter instrumental y social de la lengua, elementos claves para la comunicación. Esto se ha logrado, principalmente, a través de la adopción y puesta en práctica de tres principios fundamentales que sustentan el enfoque comunicativo en la enseñanza de LE:

- a) el uso de materiales auténticos, que constituyen una muestra de uso real de la lengua, y, por eso, resultan significativos para los alumnos y relevantes para la autenticidad comunicativa que se pretende traer a la clase de lengua extranjera;
- b) la tipología de las actividades propuestas, las cuales, al pretender recrear una comunicación real, pretendían motivar a los alumnos a comunicarse para resolver problemas de vacío de información o a simular situaciones comunicativas con objetivos definidos;
- c) la consideración de la situación de aprendizaje en la que se encuentra el grupo, a través de la propuesta de actividades que exigen una comunicación real entre los alumnos, y entre estos y el profesor, en LE. Ello explica la diversidad de formas y agrupamientos de trabajo propuestos, así como la insistencia en el trabajo colaborativo, en grupos o en parejas, como estímulo para la interacción oral entre los alumnos y la puesta en común al final de las actividades.

Además de todo esto, se ha valorado el desarrollo de las cinco sub-competencias ya referidas —la lingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la sociolingüística— cuyo progresivo dominio presupone el desarrollo de la competencia comunicativa general de los alumnos. Asimismo, se han creado actividades interdependientes en las que se insistía en el desarrollo particular de cada una de las sub-competencias mencionadas.

El desarrollo lingüístico se ha plasmado en algunas actividades de ámbito más gramatical. No obstante, todos los contenidos trabajados se han tratado siempre con el propósito de servir a una determinada actividad o tarea comunicativa, dentro de la

unidad temática que ha servido de contexto general para todas las actividades, y nunca forma aislada. Las actividades propuestas, al estar dirigidas a un propósito comunicativo, han contribuido igualmente para prestar una atención especial a factores sociolingüísticos y pragmáticos, ya que siempre se han dejado muy claros, en los momentos que precedían a las actividades, sus propósitos comunicativos, sus destinatarios y sus contextos, para que los alumnos pudiesen adaptar y adecuar sus producciones a todos estos elementos.

El desarrollo de la sub-competencia sociocultural, muchas veces olvidada, ha constituido una de las mayores preocupaciones en la concepción de la unidad y, por eso, se han trabajado varios contenidos en las actividades de ese ámbito, desde la geografía política de España a los principales ríos y accidentes geográficos del país. Esto se hizo también con el propósito de motivar a los alumnos, pues el grupo había manifestado en un cuestionario relacionado con sus intereses en la clase de español⁵⁵, su preferencia por los contenidos socioculturales.

Por último, aunque no de menor importancia, se ha fomentado el desarrollo de la sub-competencia estratégica de los alumnos a través de la aplicación de actividades en las que se les invitaba a consultar el diccionario en la resolución de un determinado problema de comprensión, o a través de la utilización de Internet como recurso para la búsqueda de información sobre un tema relevante para la unidad. Del mismo modo, la inclusión del grupo en todo el proceso de evaluación de la unidad —desde la definición de los criterios de evaluación a la evaluación de desempeño propiamente dicha, que se basó en actividades de auto y heteroevaluación— ha favorecido el desarrollo de esta sub-competencia. De hecho, la participación de los alumnos en la definición de los criterios de evaluación proporciona una mayor visibilidad de las metas que hay que conseguir y, en consecuencia, contribuye a una mayor reflexión sobre sus procesos y estrategias de aprendizaje.

En suma, se ha intentado proponer actividades orientadas a motivar el desarrollo de las sub-competencias que concurren para el progreso de la competencia comunicativa, a través de una metodología de trabajo basada en los fundamentos del enfoque comunicativo, adoptándose, para ello, una planificación por tareas que, como se aclarará en la sección siguiente, constituye una concretización del enfoque adoptado.

⁵⁵ Cf. Vieira, 2010, pp 63-64.

3.1.2. PLANIFICACIÓN POR TAREAS

La orientación didáctica basada en tareas irrumpió en los años ochenta, ante la insuficiencia que revelaba el método nocional-funcional. En ese sentido, y como se expondrá más adelante, comparte muchas características con el enfoque comunicativo. En realidad, aunque algunos autores reclamen para esta metodología el estatuto de “paradigma”⁵⁶, debido a sus presupuestos específicos en la manera de entender la enseñanza de lengua, el enfoque por tareas se puede considerar uno de los más —sino el más— significativos referentes metodológicos del enfoque comunicativo.

De hecho, la propuesta de la enseñanza basada en tareas se presenta como una metodología de trabajo a través de la cual se consiguen superar los vacíos dejados por el enfoque comunicativo en su aplicación didáctica: la organización y secuenciación de los contenidos, su relación con los objetivos de aprendizaje y la evaluación del grado de consecución de estos. Efectivamente, la tarea de seleccionar y secuenciar los contenidos, o sea, de planificarlos, resulta muy difícil, si no imposible, si se aísla de los procedimientos y procesos que se pretende llevar a clase.

Por ese motivo, como refiere Javier Zanón (1990), “numerosos autores (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1988) reivindican un currículo de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) [...] [y, para ello, defienden] la utilización de la «tarea» como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje⁵⁷”. En este sentido, lo que Estaire y Zanón (1990, p. 56) llaman enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT) se presenta como una solución en la que se integran los elementos centrales en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, superándose así las limitaciones de los currículos organizados a partir de un listado de contenidos gramaticales o funcionales.

Sin embargo, esta configuración de la enseñanza de lenguas no surge únicamente como una solución para las insuficiencias de los métodos estructuralista, nocional-funcional o incluso las del enfoque comunicativo, ya que está muy vinculada a

⁵⁶ Cf. Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In *Language learning tasks: Lancaster working papers in English language education*, 7. London: Prentice-Hall.

⁵⁷ Zanón, 1990, p. 4.

una concepción específica del aprendizaje, inscrita en las teorías del constructivismo social, dentro de la psicología cognitiva:

El constructivismo y el interaccionismo social han entrado de lleno en la reflexión y la práctica acerca de los procedimientos de enseñanza de cualquier materia o disciplina, y, por supuesto, de las lenguas extranjeras. (...) Estas nuevas escuelas psicológicas (nuevas, en nuestro campo, pues de hecho algunas son bastante más antiguas que el conductismo) comparten su primordial interés por el significado, por su comprensión por parte del sujeto y por los procesos y condiciones en que ésta tiene lugar y aquél resulta accesible. (Martín Peris, 2000, p. 1)

De este modo, observamos que en la ELMT ganan importancia algunos aspectos antes poco valorados, relacionados con los procesos que subyacen al aprendizaje y las condiciones en que se realiza. Así, y de acuerdo con lo que explica Martín Peris en el artículo citado, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción, que implica activamente al alumno, resultando significativo apenas si procede de una interacción continúa entre la nueva información aportada y la información que el alumno poseía previamente. Para que exista esa interacción, las actividades propuestas deben tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes y deben proporcionar un empleo de la lengua ajustado a una situación real, que resulte próxima del universo de los alumnos.

Esta importancia concedida a la tipología de actividades, a su encadenamiento e interés para los alumnos viene igualmente destacada en el programa de español de iniciación del Ministerio de Educación, ya que en ese documento se propone la adopción de una “metodologia orientada para a acção, estimulando profesores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas⁵⁸”. En dicho documento, queda claro que se privilegia “a «abordagem por tarefas» [...] [que se] adapta a contextos, temas e acções concretas, próprias de interesses e orientações académicas diversos, realizáveis com os recursos de um primeiro contacto com a nova língua⁵⁹”.

También en el capítulo 2 del MCER, al referir el enfoque adoptado, se encuentran muestras de una inequívoca simpatía por la adopción de un modelo de enseñanza por tareas, ya que se propone una práctica orientada a la acción, basada en la

⁵⁸ Ministério da Educação, 2001b, p. 3.

⁵⁹ Ídem, 2001b, p. 5.

realización de tareas que conlleven el uso de las varias competencias y promuevan, en simultáneo, la puesta en práctica de una serie de estrategias:

Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Consejo de Europa, 2002, p. 9)

Queda, pues, claro, el por qué de la elección de este camino para la organización y secuenciación de las actividades en la unidad. Además de su comprobada relevancia en el panorama de la enseñanza de LE, este modelo constituye, como se ha mencionado anteriormente, una ampliación y concretización del paradigma metodológico que se ha adoptado —el comunicativo—, ya que no existe una ruptura total entre el uno y el otro. En realidad, los dos enfoques comparten el hecho de que enfatizan la adquisición de una competencia comunicativa, a la que se da una importancia muy por encima de la tradicional concepción de la adquisición de una LE a través del desarrollo de una competencia meramente lingüística. Por otro lado, el trabajo por tareas sigue privilegiando el desarrollo del aprendizaje en situaciones de comunicación, el análisis de las funciones que supone el uso del lenguaje en esas situaciones y la utilización de una lengua y materiales auténticos. Lo que introduce y propone esta orientación más reciente es una forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades en clase, siempre configuradas en consonancia con los intereses y motivaciones de los alumnos, que deben compartir con el profesor la labor de negociar y definir la tarea final que van a realizar.

Según la ELMT, la secuencia o unidad didáctica se desarrolla tras la definición y análisis de un producto al que se pretende llegar —la tarea final— y, por ello, presupone que los contenidos trabajados han de ser especificados después de ese primer momento, a diferencia de lo que ocurre en las programaciones convencionales. De este modo, los contenidos dejan de desempeñar el papel primordial y pasan a ocupar la posición de “recursos” para la realización de la tarea.

La tarea final debe ser representativa de procesos de comunicación de la vida real y debe ser negociada con los alumnos, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Se define como núcleo central y para su consecución se diseñan, secuencian y articulan

todas las demás actividades propuestas, que sirven, fundamentalmente, para que los alumnos hagan suyos los recursos necesarios para su realización. Por consiguiente, según la ELMT, las clases que componen la unidad didáctica deben estar estructuradas y secuenciadas teniendo siempre en vista la ejecución de la tarea final, aunque ello no obsta para que se incorporen o desarrollen otras tareas intermedias, facilitadoras o posibilitadoras. Estas otras tareas serán aquellas que se centran en el dominio específico de los contenidos subsidiarios y necesarios para la concretización de la tarea de comunicación, siendo por ello interdependientes. Así, y como afirman Estaire y Zanón (1990, p. 73): “toda la labor que se realice en la unidad se derivará de la tarea final y esta se especifica inicialmente, previamente al resto de decisiones que nos llevarán a determinar los pasos que forman el conjunto de la unidad”.

Partiendo del principio de que el objetivo último de la ELMT consiste en que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, hay dos cosas fundamentales que debemos recuperar: en primer lugar, que las tareas finales deben ser tareas de comunicación, representativas de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y, en consecuencia, capaces de llevar a los alumnos a leer, escribir, entender y hablar sobre cosas que antes no podían; en segundo lugar, que el tema en el que se insertan tiene que estar de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo, pues solo así se podrá garantizar que este es significativo para los alumnos y, por consiguiente, susceptible de promover el aprendizaje. Se trata, pues, de ofrecer a los alumnos “un marco donde desarrollar, naturalmente, procesos auténticos de interacción” (Fernández, 2001, p. 12), garantizando a través de su participación activa en todo el proceso de aprendizaje su motivación, responsabilidad y autonomía:

Uno de los motores de todo aprendizaje, del aprendizaje de la lengua en particular y por supuesto del autoaprendizaje, es la motivación. El enfoque por tareas pretende activarla trayendo a la clase los intereses y necesidades concretas de los alumnos; involucrándolos activamente en la elección, realización y consecución de la tarea; y dándoles libertad, y por tanto responsabilidad, para decidir lo que necesitan aprender y cómo lo van a aprender. Esta apertura a la responsabilidad que en otras situaciones puede resultar difícil de asumir, en el enfoque por tareas es ágil, ya que los alumnos están realizando tareas como las que hacen todos los días fuera del aula por iniciativa propia y porque ven el resultado tangible: la consecución de las tareas y lo que han aprendido para llevarla a cabo en la nueva lengua. Tanto el arranque como el proceso como el resultado son fuentes de motivación. (Fernández, 2001, p. 14.)

Estaire y Zanón (1990) destacan también cinco características que, mediante esta configuración del trabajo, definen lo que se entiende por tarea: en primer lugar, ha de ser representativa de procesos de comunicación de la vida real; en segundo lugar, identificable como unidad de actividad en el aula; en tercer lugar, intencionalmente dirigida hacia el aprendizaje del lenguaje; en cuarto lugar, diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo; y, por último, orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información o significados⁶⁰.

Partiendo de la elección de una tarea final que englobe los atributos enunciados, Sheila Estaire (1990) propone dentro de la ELMT los siguientes pasos para la programación de una unidad didáctica en la que se integren los cuatro ejes del proceso educativo formal (objetivos, contenidos, metodología y evaluación):

1. Elección del tema/área de interés;
2. Programación de tarea(s) final(es) en las que se ponga de manifiesto la consecución de los objetivos;
3. Especificación de los objetivos comunicativos;
4. Especificación de los componentes necesarios para la realización de la(s) tarea(s) final(es);
5. Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la(s) tarea(s) final(es);
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje⁶¹.

A esta mera representación esquemática y metodológica del cómo se debe proceder al concebir e implementar una tarea en la clase, se pueden añadir otras características, de ámbito menos técnico y más cualitativo, aportadas por Ernesto Martín Peris (2004). El autor apunta como propiedades fundamentales de una tarea las siguientes: es unitaria, o sea, tiene un principio, medio y fin; es factible, esto es, está dirigida al nivel de lengua de la totalidad de los alumnos; es realista, interesante y útil en el tema y contenido y resulta próxima de los alumnos; está vinculada a los objetivos del currículo, de los que no puede olvidarse; está abierta a la toma de decisiones, pues debe integrar al alumno en todo el proceso; y, como consecuencia de este último punto,

⁶⁰ Cf. Estaire, S. y Zanón, J., 1990, p. 63.

⁶¹ Estaire, S., 1990, p. 4.

es evaluable por el propio alumno que, conocedor e, idealmente, coautor de los criterios de evaluación de la tarea, es capaz de, autónomamente, realizar una apreciación sobre su desempeño⁶².

En la concepción de la unidad que se presentará más adelante se ha seguido el modelo de organización propuesto por Estaire, implementando, siempre que ha sido posible, las características que debe reunir una tarea comunicativa, según Martín Peris.

El primer paso fue elegir un tema sobre el que trabajar y bajo el cual se definiría la tarea final. Idealmente, esta tarea se realizaría en conjunto con el grupo, pero teniendo en cuenta las condiciones en las que están definidas nuestras prácticas, y que suponen la integración de nuestra breve intervención —una unidad didáctica— en la programación anual del profesor cooperante, la decisión sobre el tema y la definición de la tarea final (los dos primeros pasos según el modelo de Estaire) han sido definidos sin la participación de los alumnos. Sin embargo, a la hora de definir la tarea, y para que esta resultase significativa y motivadora para los alumnos, se ha tenido en cuenta el perfil y el diagnóstico de intereses del grupo⁶³, en el que quedaba claro su vivo interés por contenidos de ámbito sociocultural. Por ello, tanto en la tarea final como a lo largo de toda la secuencia didáctica, los contenidos socioculturales han estado siempre presentes.

Partiendo de esa tarea, se han definido los objetivos generales de la unidad y se han seleccionado los contenidos para su realización, para, a partir de ahí, crear actividades y tareas intermedias, propiciadoras de la adquisición de todo lo necesario para realizar la tarea propuesta. En esos momentos, se tuvo en cuenta la importancia del contacto con muestras de lengua reales, habiéndose llevado a clase materiales auténticos en algunas de las actividades, pero, más importante aún, se ha impulsado, a lo largo de las varias sesiones, la producción de actos de comunicación reales, típicos del contexto de la clase de idiomas, al promover el trabajo colaborativo y la discusión entre los miembros de los grupos, interacción a la que algunos autores confieren gran importancia a la hora de hacer progresar el conocimiento de la lengua y de sus estructuras⁶⁴.

Además de esto, se ha tenido el cuidado de incluir actividades que motivaran el desarrollo de estrategias y destrezas transversales, como la creatividad, la

⁶² Martín Peris, 2004, pp. 32-34.

⁶³ Cf. Vieira, 2010, pp 63-64.

⁶⁴ Martín Peris, 2004, p. 14.

responsabilidad en el aprendizaje y la autonomía, elementos centrales en la metodología de trabajo adoptada. De hecho, como refiere Sonsoles Fernández (2001, p. 14), el trabajo por tareas incita a los alumnos a “[...] tomar la iniciativa, negociar, elegir, decidir, ensayar, descubrir, asumir, encargarse, ser responsable..., todas del ámbito de la autonomía”. Por consiguiente, se han introducido actividades en las que se invitaba a los alumnos a descubrir, hacer búsquedas o, incluso, superar dudas, a través de la utilización de variados recursos, como es el caso del diccionario o de las TIC. También con el propósito de envolver activamente a los alumnos en la evaluación de su aprendizaje, se han definido los criterios de evaluación de la tarea en conjunto con el grupo, ampliándose el compromiso y responsabilidad de cada uno en el logro de los objetivos previstos. En conformidad con el propósito enunciado, la evaluación de la unidad contó con los propios alumnos como protagonistas, ya que fueron responsables por la evaluación de su desempeño y del de sus compañeros en la realización de la tarea final. De este modo, a través de la auto y heteroevaluación, se ha estimulado en los alumnos una reflexión sobre el nivel de consecución de los objetivos previstos y sobre el aprendizaje alcanzado.

En la sección siguiente se presentarán con más detalle las actividades propuestas en la secuencia didáctica, así como un resumen de cómo su implementación se inscribe en los principios aquí expuestos.

3.2. IMPLEMENTACIÓN

La unidad didáctica que he diseñado e impartido estaba dirigida a un grupo de iniciación del 10.º año de la enseñanza secundaria portuguesa. El tema de la unidad era “La casa”, pues este era el tema previsto en la planificación anual del profesor del grupo para el momento de mi intervención como profesor en prácticas.

Debido a la carga horaria semanal prevista para las asignaturas de LE en la secundaria —2 clases de 90 minutos y una de 135—, y de acuerdo con la planificación anual de la profesora y sus orientaciones para mi incorporación en el decurso de las clases, el tiempo de mi intervención sobrepasó los 450 minutos previstos en el reglamento del máster. Así pues, la unidad que pasaré a describir está compuesta por 4 sesiones de 90 minutos y 1 de 135, es decir, un total de 495 minutos.

El grupo de alumnos con el que se ha trabajado estaba compuesto por 15 jóvenes, 8 chicas y 7 chicos, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Pertenecían todos a la variante de humanidades y habían elegido el español como opción de iniciación en una LE. A excepción de tres alumnos —dos brasileños y una rumana—, el grupo estaba constituido por jóvenes de nacionalidad portuguesa. Asimismo, el grupo era, en su composición, bastante heterogéneo, aunque no se produjeron incidencias de comportamiento o actitud dignas de ser destacadas por esa causa. No se registraron episodios relevantes de indisciplina. En general, se mostraron participativos, pese a que su ritmo de trabajo a veces pecase por lento.

Teniendo en cuenta que se trataba de un grupo de iniciación que no había tenido contacto previo con E/LE, a excepción de esporádicas visitas turísticas, su nivel lingüístico y comunicativo se situaba entre un A1.1 y un A1.2, en conformidad con el perfil de partida determinado en el programa oficial de la asignatura.

En los apartados siguientes se procederá a una descripción del desarrollo y ejecución de la unidad didáctica: en un primer momento, se dará cuenta de las opciones tomadas y sus motivaciones; a continuación, se presentarán con todo detalle las actividades propuestas en la secuencia didáctica, acompañadas de una explicación de su puesta en práctica.

3.2.1. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

El marco teórico que estuvo en la base de la concepción de esta unidad fue, como se ha declarado previamente en este trabajo, el del enfoque comunicativo, concretado a través de una programación por tareas. Tras la definición del tema, se ha proyectado una tarea final cuya realización implicase un uso comunicativo de la lengua: un concurso de carteles. Los alumnos tendrían que preparar y presentar, en grupos, un cartel con cuatro o cinco construcciones típicas de las regiones de España. Se trataba de una tarea adecuada al nivel de lengua de los alumnos, ya que su realización exigía que fuesen capaces de crear textos descriptivos sencillos y hacer una presentación oral en la que, en un primer momento, expresarían sus gustos con relación a las distintas construcciones y, luego, describirían sus principales características. Por otro lado, se trataba de una tarea de contornos culturales, por lo que los contenidos socioculturales

trabajados fueron muy destacados y variados, para proporcionar al alumno los conocimientos necesarios a una aproximación a las construcciones típicas de España: la geografía natural de España (principales cordilleras, ríos más importantes, archipiélagos y sus islas más conocidas...), para asociar paisaje/región y construcciones típicas; la geografía política de España (comunidades autónomas, provincias y principales ciudades), para ofrecer referentes geográficos de cada una de las edificaciones típicas; y, por último, léxico específico (*barraca, caserío, cortijo, estancia, hórreo, masía, pazo,...*) y principales características de las viviendas típicas de España, para viabilizar la correcta identificación de cada una de las construcciones.

La elección de una tarea de de ámbito sociocultural procedió, esencialmente, de dos motivos: por un lado, de la valoración que el programa de español de iniciación para el 10.º año atribuye al tratamiento e integración de aspectos socioculturales en clase⁶⁵, y, por otro lado, de la motivación que los alumnos habían manifestado ante este tipo de contenidos⁶⁶ y que resultaba central en la búsqueda autónoma de la información escrita que se pretendía “sembrar” entre los alumnos. De hecho, debido al tema de mi trabajo, la explotación de fuentes escritas para localizar información y suscitar la activación y el desarrollo de estrategias de comprensión de la lectura constituyó una preocupación constante a lo largo de la unidad. Se verá, a continuación, que el entrenamiento de la destreza de comprensión lectora está presente en muchas de las actividades propuestas, habiéndose intentado diversificar su tipología, los fines a los que se dirigían y las estrategias lectoras que suscitaban. Debido, también, a la intención de ejercitar la resolución de problemas relacionados con el vocabulario, los contenidos léxicos ocupan una posición destacada en la unidad.

La idea de un trabajo en grupo que posibilitara la distribución del trabajo y la autoresponsabilización por el producto final se debió a la intención de promover el trabajo colaborativo, la autonomía y el compromiso de los alumnos en todo el proceso de aprendizaje. Para fomentar una participación más empeñada de los alumnos en la evaluación de la tarea final, se decidió la realización de un concurso, cuyos jueces serían ellos mismos. Para que esto resultara significativo para el grupo, sus criterios de evaluación, es decir, los criterios de evaluación del producto que se pretendía que creasen, se decidieron en conjunto, posibilitando la comunicación real entre alumnos y

⁶⁵ Cf. Ministério da Educação, 2001b, p. 12.

⁶⁶ Cf. Vieira, 2010, pp. 62-64.

profesor y la reflexión sobre las características lingüísticas y discursivas de la tarea y favoreciendo, al mismo tiempo, una contribución efectiva de los alumnos en todo el proceso de evaluación.

Las demás actividades de la unidad se han definido tras todas estas consideraciones referentes a la tarea final, para que pudiesen programarse de tal forma que dotasen al alumno de las herramientas necesarias para su ejecución.

En las actividades diseñadas se han incluido dos tareas intermedias, o posibilitadoras:

- a) elaborar un anuncio para alquilar una vivienda, con vistas a capacitar a los alumnos para la creación de textos descriptivos sencillos, pero coherentes y cohesionados sobre el tema de la unidad;
- b) solucionar una *webquest* en la que se pretendía facilitar a los alumnos un contacto lúdico con la geografía física y política de España y proporcionarles información escrita sobre los ejemplos más relevantes de su arquitectura tradicional.

Se trata, por eso, de una unidad didáctica muy centrada en la explotación de diferentes actividades de comprensión lectora y en la apropiación, por parte de los alumnos, de nociones de la cultura española, de que la arquitectura tradicional constituye un buen ejemplo. Resalta también la preocupación en desarrollar en los alumnos algunos valores educativos, como la autonomía, la responsabilidad y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y evaluación, como se puede constatar en los varios momentos de negociación con los alumnos e incluso en el predominio de la realización de tareas en pequeños grupos. Tales prácticas han servido igualmente a otro de los principios transversales a la unidad: el de que la comunicación en clase transcurriese siempre en español, sea entre alumnos o entre alumnos y profesor, posibilitando la inclusión de momentos de reconocimiento, por parte de los alumnos, de los errores más comunes en sus producciones orales y escritas, a partir del análisis contrastivo entre su lengua materna y el español.

Sin embargo, para que la recreación de la unidad sea más nítida, se presentará, seguidamente, una descripción detallada de todas las actividades que compusieron la secuencia didáctica impartida.

3.2.2. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Como se ha expuesto anteriormente, se han impartido un total de cinco clases al grupo, a lo largo de las cuales se han propuesto siete actividades, siendo dos de ellas tareas intermedias y otra, la última, final.

Para posibilitar una descripción más clara y detallada del encadenamiento de la unidad, se ha optado por presentar las actividades según el tiempo que han ocupado y no de acuerdo con las sesiones a las que han correspondido. Por el mismo motivo, se ha decidido introducir una representación más esquemática de toda la unidad, en la que se han incluido los objetivos, la indicación de las tareas (final e intermedias) y la enunciación de los contenidos que serán trabajados.

Empezaremos por el esquema general de la unidad y, a continuación, se presentarán las siete actividades que compusieron la secuencia didáctica. Todos van acompañados de un guión, en el que se incluyen, por un lado, las destrezas implicadas, el material necesario y la duración prevista y, por otro lado, un resumen para contextualizar la actividad y justificar su pertinencia y adecuación a los objetivos definidos para la unidad didáctica y para la tarea final. Seguidamente, se explica su puesta en práctica, describiendo los pasos de cada una de las actividades y remitiendo para los materiales utilizados en clase (que podrán consultarse en los apéndices de este trabajo).

UNIDAD DIDÁCTICA

Tema: La casa.

Duración: 495 minutos.

Tarea final: Hacer un concurso de carteles sobre arquitectura regional española.

Tareas intermedias:

- ❖ Elaborar un anuncio por palabras para alquilar una vivienda;
- ❖ Solucionar una *webquest*.

Objetivos:

- ❖ Activar diferentes estrategias de comprensión de la lectura: inferencia a partir del contexto y de las ilustraciones, uso del diccionario, etc.;
- ❖ Comprender de forma global y detallada textos descriptivos sobre viviendas;
- ❖ Describir las características y las partes de una vivienda, el mobiliario y los objetos de uso corriente; describir acciones cotidianas relacionadas con el espacio doméstico;
- ❖ Conocer la geografía física y política de las regiones españolas y los ejemplos más relevantes de su arquitectura tradicional;
- ❖ Manejar diversas fuentes para localizar, seleccionar y sintetizar información;
- ❖ Crear textos descriptivos sencillos, pero coherentes y cohesionados, sobre el tema de la unidad.
- ❖ Hacer una presentación, describiendo las características de una vivienda y de su entorno;
- ❖ Valorar, comparar y justificar opciones, así como expresar gustos y preferencias;
- ❖ Tomar consciencia de los errores más comunes en la producción oral y escrita de alumnos portugueses;
- ❖ Fomentar el trabajo colaborativo, la auto y la heteroevaluación y la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua;
- ❖ Integrar el uso del ordenador en el trabajo del aula.

Contenidos:

- Funcionales: localizar en el espacio; describir las características y las partes de una vivienda; describir acciones; expresar gustos y preferencias; valorar; comparar y justificar opciones.
- Socioculturales:
 - geografía política: Comunidades Autónomas/ Regiones, Provincias, Ciudades;
 - principales accidentes geográficos: cordilleras (Pirineos, Cantábrica,...);
 - ríos (Guadalquivir, Guadiana, Tajo,...);
 - archipiélagos/islas (Baleares, Canarias, Mallorca, Tenerife,...);
 - casas y construcciones típicas: *la barraca; el caserío; la casona; el cigarral; el cortijo; la estancia; el hórreo; la masía; el pazo*;...
- Léxicos: vocabulario elemental relacionado con la geografía, el clima, la arquitectura, la vivienda, el mobiliario y los objetos de uso doméstico cotidiano; verbos relacionados con acciones habituales.
- Gramaticales: Presente de indicativo de verbos pronominales; uso y colocación de los pronombres personales átonos; gerundio; concordancia en género y número de los sintagmas nominales constituidos por sustantivo y adjetivo; estructuras comparativas.
- Fonéticos y ortográficos: Diptongación (-ie/-ue-) y cierre vocálico en la conjugación verbal.

ACTIVIDAD 1

Principales destrezas implicadas: Comprensión de la lectura.

Principales objetivos: Reconocer el léxico relacionado con la vivienda; trabajar la estructura de los textos descriptivos: la adjetivación (concordancia entre sustantivo y adjetivo), los marcadores espaciales, las regularidades e irregularidades de las formas verbales en Presente de Indicativo.

Contenidos

- Discursivos/ Funcionales:
 - ❖ localizar en el espacio: *delante de, enfrente de, debajo de, encima de, al lado de, entre, a la izquierda, a la derecha, dentro de,...*;
 - ❖ indicar la ubicación de una casa: *queda, está ubicada/ localizada/ situada, se localiza.*
- Lexicales:
 - ❖ las dependencias de la casa: *cocina, lavadero, garaje/ cochera, salón, comedor, cuarto de baño/ aseo, dormitorio/ habitación, despacho, ático, sótano, pasillo.*
- Gramaticales:
 - ❖ repaso de la concordancia en género y número de los sintagmas nominales constituidos por sustantivo y adjetivo;
 - ❖ repaso de algunos verbos en Presente de Indicativo: regulares – *pasar, encontrar, llevar...* -; irregulares – *estar, dar, ser, haber*; con diptongación/ cierre vocálico - *tener, servir,...*
- Fonéticos/ Ortográficos:
 - ❖ diptongación y cierre vocálicos en los verbos trabajados.

Material necesario: Fotocopias de las fichas que se adjuntan.

Duración aproximada: 90 minutos.

Resumen: Esta actividad sirve para introducir el tema de la casa, pues en ella se trabaja mucho del vocabulario relacionado con la vivienda: las dependencias de la casa y algunos muebles y utensilios de cada una. Su realización facilita, además, una aproximación a las características de los textos descriptivos, cuyo dominio será imprescindible para la realización de la tarea final. Por otro lado, es una actividad que, poniendo en práctica la capacidad de los alumnos de visualizar en el espacio, ejercita su comprensión lectora, a través de un ejercicio de asociación entre imágenes (plantas de casas) y textos.

Introducción a la actividad

Para introducir la actividad y el tema de la unidad didáctica se parte de los conocimientos previos de los alumnos, a través de una lluvia de ideas suscitada por las siguientes preguntas: *¿qué palabras conocéis en español relacionadas con la casa?; ¿en qué tipo de vivienda vivís?, ¿cómo es el interior de vuestra casa?* Se escriben en la pizarra todas las palabras que vayan diciendo los alumnos, para aprovechar sus

conocimientos y, al mismo tiempo, despertar su atención y activar el vocabulario necesario para las fases siguientes.

Pasos de la actividad

Primer Paso

Después de la lluvia de ideas, se proyectan seis imágenes de casas totalmente distintas (Apéndice A) y, para cada una de ellas, se hacen las siguientes preguntas a los alumnos: *¿Cómo será esta casa en su interior?*, *¿Cuántas dependencias tendrá dentro?*, *¿Cuántas habitaciones?* Con esto, se pretende preparar a los alumnos para la actividad que viene a continuación, en la que tienen que relacionar las plantas de seis casas diferentes con la descripción de su interior.

Segundo Paso

En este segundo momento, se distribuye una ficha a los alumnos (Apéndice B), en la que están reunidas las actividades que nos ocuparán hasta el final de la clase.

La primera actividad tiene como objetivo que los alumnos relacionen plantas de casas con su descripción. Así, se les pide que observen las plantas de las seis casas representadas en la ficha, para que, a continuación, relacionen, en parejas, cada una de ellas con uno de los seis textos descriptivos ahí presentados.

Se pretende, con esta actividad, que los alumnos contacten con el vocabulario relacionado con la vivienda -las dependencias y los muebles y utensilios de la casa-, al mismo tiempo que se acercan a las expresiones que sirven para localizar en el espacio – *delante de, enfrente con, debajo de, encima de, al lado de, entre, a la izquierda, a la derecha, dentro de,...*

El ejercicio se corrige oralmente, con la participación de todo el grupo.

Tercer Paso

Aprovechando el hecho de que los alumnos están delante de textos descriptivos, se recuerdan algunas características de esta tipología textual. Para ello, se pide a los alumnos que, en un primer momento, identifiquen la tipología de los textos presentados y se hace una breve lluvia de ideas sobre las principales funciones y características de los textos descriptivos.

Tras identificar la adjetivación como una de esas características, se pide a los alumnos que se fijen en los grupos nominales compuestos por nombre y adjetivo que

encuentran en los textos y se escriben algunos ejemplos en la pizarra. Se les solicita, a continuación, que realicen alteraciones de género y número en algunos de ellos, introduciéndose también algunos ejemplos erróneos, para que se den cuenta de la obligatoriedad de concordancia entre sustantivo y adjetivo en un sintagma nominal.

Seguidamente, para seguir trabajando las características del texto descriptivo y, asimismo, subrayar los recursos utilizados para localizar en el espacio, se pide a los alumnos que digan qué marcadores o expresiones encuentran en los textos para localizar en el espacio y se hace una síntesis de los marcadores espaciales en la pizarra.

Por último, se pide a los alumnos que indiquen las distintas dependencias que encuentran representadas en las plantas y se escriben sus nombres en la pizarra –*cocina, lavadero, garaje/ cochera, salón, comedor, cuarto de baño/ aseo, dormitorio/ habitación, despacho, ático, sótano, pasillo*, haciéndose, así, hincapié en el vocabulario que se pretende que adquieran.

Cuarto Paso

El último momento de la actividad está también relacionado con una de las principales características de los textos descriptivos: el uso de verbos mayoritariamente estáticos en Presente de Indicativo.

Se pide, entonces, a los alumnos que subrayen todos los verbos que encuentran en los dos primeros textos de la ficha y que, a continuación, los conjuguen, iniciándose un repaso de la conjugación de los verbos regulares e irregulares en Presente de Indicativo. Se incita a la observación y reflexión sobre los datos, para que los alumnos se den cuenta de que los verbos no se conjugan de manera igual, ya que algunos son totalmente regulares (*pasar, llevar, subir*), otros totalmente irregulares (*haber, ser*) y otros presentan solamente algunas irregularidades (*estar, tener, dar, servir, encontrar*).

Así, después de la corrección de la conjugación de los verbos que han encontrado en los textos, se pide a los alumnos que los agrupen en una tabla dividida en dos grandes grupos: verbos regulares y verbos irregulares, siendo que los últimos tendrán que agruparse bajo los siguientes criterios: *verbos solo con 1ª persona irregular; verbos con diptongación/ cierre vocálico; verbos con 1ª persona irregular y diptongación/ cierre vocálico; verbos totalmente irregulares*.

Se completa la tabla, en conjunto, rellenándola con otros verbos que los alumnos conozcan y, haciendo, de ese modo, un repaso en la conjugación de los verbos regulares e irregulares en Presente de Indicativo.

ACTIVIDAD 2

Principales destrezas implicadas: Comprensión lectora; producción escrita; producción oral.

Principales objetivos: Manejar documentos auténticos sobre anuncios de casas; describir sintéticamente las características de una casa; seleccionar información importante para un anuncio; expresar gustos y preferencias; comparar y hacer valoraciones; justificar opciones.

Contenidos

- Discursivos/ Funcionales:
 - ❖ describir las características y las partes de una vivienda -su estructura, su localización, etc.;
 - ❖ calificar una casa;
 - ❖ expresar gustos y preferencias;
 - ❖ valorar, comparar y justificar opciones.
- Lexicales:
 - ❖ tipos de vivienda: *edificio, piso, chalet adosado, dúplex, casa rústica, apartamento, estudio, casa con terreno, casa de campo*;
 - ❖ vocabulario utilizado para calificar y describir la casa: *a reformar, buena conservación, a estrenar, de reciente construcción, magníficos acabados, con preciosas vistas, totalmente equipado, amueblado, con buena distribución, nuevo, seminuevo, exterior, luminoso, espacioso, céntrico, bien comunicado, bien ubicado*.
- Gramaticales:
 - ❖ estructuras comparativas;
 - ❖ repaso del régimen de los verbos *gustar* y *encantar*;
 - ❖ uso y colocación de los pronombres personales complemento.

Material necesario: Fotocopias de las fichas que se adjuntan, tarjetas en anexo.

Duración aproximada: 135 minutos.

Resumen: Con esta actividad, se pretende poner en práctica la comprensión lectora de los alumnos, a través de un contacto con anuncios reales de la prensa española. Visa también la adquisición y utilización del léxico más frecuentemente utilizado para describir y calificar la vivienda, al mismo tiempo que proporciona un repaso de las particularidades de los verbos *gustar* y *encantar*, bien como otras formas de expresar gustos y preferencias. Por ese motivo, constituye una tarea intermedia, en la que se adiestran los alumnos en dos de los requisitos previstos en la elaboración y presentación del trabajo final de la unidad.

Introducción a la actividad

La clase empieza con una pequeña interacción oral: se pregunta a los alumnos si alguno de ellos alguna vez ha buscado casa en la sección de clasificados de los periódicos y, en caso de respuestas afirmativas, se averiguan las razones que motivaron esa búsqueda, incitando los demás a que indaguen otras posibilidades.

Pasos de la actividad

Primer Paso

Se escriben en la pizarra las siguientes preguntas: *¿Por qué motivos buscamos vivienda?; ¿En qué situaciones lo hacemos?; ¿Qué factores determinan la tipología de casa que elegimos?* De esta manera se intenta llamar la atención de los alumnos para que piensen sobre las distintas motivaciones que llevan a la búsqueda de vivienda. Los alumnos intervienen libremente y se escriben, para cada pregunta, algunas de sus respuestas en la pizarra.

Segundo Paso

Seguidamente, se distribuye a los alumnos una ficha (Apéndice C) donde se encuentran transcritos siete anuncios de un periódico online (<http://www.segundamano.es/>), que informan de casas de diferentes tipologías y con diferentes finalidades. Se pide a los alumnos que, individualmente, lean los anuncios, al mismo tiempo que van subrayando todos los adjetivos y expresiones que sirven para caracterizar cada una de las casas anunciadas.

A continuación, se les pide que realicen dos ejercicios de correspondencia: en el primero de ellos, se espera que los alumnos asocien cada uno de los textos presentados a la finalidad que le corresponde -vender, alquilar o compartir-, mientras que en la segunda, se pretende que los alumnos relacionen cada uno de los anuncios con su posible destinatario –una pareja que busca unas vacaciones de aventura, un estudiante universitario, dos amigas que van a la misma universidad, un joven soltero que busca su primera casa y espacio de trabajo, etc..

Se corrige la actividad oralmente, con la participación de todo el grupo.

Tercer Paso

En este momento, se pretende que los alumnos se fijen en vocabulario que se suele utilizar en la sección de clasificados para calificar y describir la casa.

Por eso, se les pide que indiquen cuáles las expresiones que han subrayado en los textos y se hace una síntesis en la pizarra del vocabulario utilizado para calificar y describir la casa -*a reformar, buena conservación, a estrenar, de reciente construcción, magníficos acabados, con preciosas vistas, totalmente equipado, amueblado, con buena distribución, nuevo, seminuevo, exterior, luminoso, espacioso, céntrico, bien comunicado, bien ubicado*- y de los tipos de vivienda que podemos encontrar en los

anuncios *-edificio, piso, chalet adosado, dúplex, casa rústica, apartamento, estudio, casa con terreno, casa de campo.*

Cuarto Paso

Para aprovechar y poner en acción los recursos que han adquirido a lo largo de la actividad, se propone a los alumnos que produzcan un anuncio.

Para ello, se les pide que se dividan en grupos de tres y se distribuye una tarjeta (Apéndice D) para cada grupo, donde se indica el perfil del destinatario al que deberá estar dirigido el texto producido, para que los alumnos puedan adecuar sus producciones a la finalidad del anuncio. Se explica que los datos concedidos en las tarjetas no podrán nunca venir mencionados en el texto, ya que los compañeros tendrán, a continuación, que adivinar cuál el destinatario en el que han pensado para la elaboración del anuncio.

Quinto Paso

En este momento, mientras los alumnos producen los textos en grupos, se escriben en la pizarra los destinatarios que constan en las tarjetas de cada grupo *-pareja joven que busca su primer piso en una zona tranquila cerca de la ciudad, grupo de cinco jóvenes que busca unas vacaciones de aventura en el campo, familia de cuatro elementos que busca una casa mayor, con un jardín fuera y espacio para los niños,...*

Después de concluidos los textos, se pide a cada grupo que lea el anuncio que ha producido. Los demás grupos escuchan el texto de los compañeros y, a través de la descripción de la casa y de la finalidad a la que se consigna, lo relacionan con uno de los destinatarios en la pizarra.

Sexto Paso

Seguidamente, se indaga junto de los alumnos cuál de los anuncios les ha suscitado más interés y se les pregunta qué características valoran en una casa. Se escuchan y se comentan las varias respuestas y, a continuación, se proyectan algunas imágenes de casas distintas (Apéndice E), para estimular la interacción y la expresión de gustos frente a distintas ubicaciones y tipologías de casas. Aprovechando sus intervenciones, se van escribiendo las distintas maneras que utilizan los alumnos para expresar sus opiniones.

A continuación, se invitan los alumnos a observar los datos escritos en la pizarra y a observar las distintas formas que han utilizado para expresar sus gustos. Seguidamente se les pide que corrijan las que consideran incorrectas, promoviendo la

reflexión sobre *corpus* de datos reales. De esta manera, se hace un repaso del régimen de los verbos *gustar* y *encantar*, aprovechándose también las intervenciones de los alumnos para hacer una breve revisión de la colocación de los pronombres personales complemento, recordando las respectivas reglas en la pizarra.

Por último, preguntándose a los alumnos qué estructuras podemos utilizar para poner en relieve una cosa sobre las otras, se introducen las estructuras comparativas y se revisa el verbo *preferir*.

Séptimo paso

Para poner en práctica lo que han aprendido, se distribuye por los alumnos una ficha con algunas fotos de casas con una arquitectura distinta (Apéndice F). Se invitan los alumnos a observar las fotos y se les pregunta si conocen o han estado en alguna de ellas, en el sentido de fomentar la compartición de experiencias y motivar a los alumnos para la actividad.

Tras este momento de diálogo introductorio, se pide a los alumnos que elijan una de las casas –su favorita– y que, en un pequeño texto, la describan, explicando el por qué de su elección, pero sin nunca referir la letra con la que está señalada. Después de haber terminado la actividad de producción textual, cada uno lee su texto, mientras los demás realizan dos actividades: la primera es la de identificar la casa a la que se refiere el texto descriptivo del compañero; la segunda, la de registrar, en sus cuadernos, las incorrecciones en la expresión de gustos que surjan en dichos textos.

Para terminar la actividad, se pide a los alumnos que compartan con los demás los errores que han recogido, se escriben en la pizarra algunos -los más representativos de los errores frecuentes de alumnos portugueses en español lengua extranjera- y se corrigen oralmente, con la participación de la totalidad del grupo.

ACTIVIDAD 3

Principales destrezas implicadas: Expresión oral.

Principales objetivos: Reconocer las distintas acciones relacionadas con el hogar.

Contenidos

- Discursivos / Funcionales:
 - ❖ describir acciones;
 - ❖ expresar gustos y preferencias.

- Lexicales:
 - ❖ verbos relacionados con las acciones del hogar: *cocinar, tender la ropa, pasar el aspirador, limpiar el polvo, planchar la ropa, lavar los platos, barrer,...*
- Gramaticales:
 - ❖ el gerundio.

Material necesario: Tarjetas con imágenes representativas de acciones del hogar y fotocopias de las fichas que se adjuntan.

Duración aproximada: 45 minutos.

Resumen: Esta breve actividad sirve para introducir el tema de las actividades siguientes –el interior de nuestras casas. Se pretende, a través de la inclusión de un momento de dramatización, motivar a los alumnos para el aprendizaje de algún léxico relacionado con las actividades que solemos realizar en el interior de nuestras casas, sirviendo también para estimular un repaso de la formación del gerundio.

Introducción a la actividad

Tras haber trabajado las características exteriores de la casa, se propone una actividad que visa, por un lado, centrar la atención de los alumnos en el interior de las casas y en las acciones que ahí solemos realizar, y, por otro lado, estimularlos para el tema a través de la realización de un pequeño juego, una breve actividad de simulación.

Pasos de la actividad

Primer Paso

Se pregunta a los alumnos si suelen participar en las tareas del hogar y en caso de respuestas afirmativas, se indaga qué actividades suelen realizar. A continuación, se distribuyen unas tarjetas con representaciones de acciones del hogar -*barrer, pasar el aspirador, limpiar el polvo,...* (Apéndice G)- y se les explica que lo que tienen que hacer es una pequeña representación para la clase, simulando que están haciendo lo que viene representado en la tarjeta, para que los demás identifiquen la actividad en cuestión.

Se escribe la pregunta *¿Qué está haciendo?* en la pizarra y, a medida que los alumnos van proponiendo respuestas y nombrando las acciones que ven representadas por sus compañeros, algunas con errores, éstas se van registrando, en su forma correcta, en la pizarra, proveyendo un *corpus* para la introducción del contenido gramatical que se pretende trabajar –el gerundio– y del léxico relacionado con las tareas del hogar.

Segundo Paso

En este segundo momento, se pretende que los alumnos se fijen en las producciones transcritas para la pizarra y que, en parejas, intenten llegar a la regla de formación del gerundio para las tres conjugaciones. Así, frente a un pequeño *corpus* (*cocinando, lavando, planchando, barriendo, poniendo, sirviendo,...*) se invitan los alumnos a observar y reflexionar sobre la lengua y a inferir una regla, a la vez de, simplemente, transmitírsela.

Después de corregir las respuestas formuladas por el grupo, y para entrenar el uso de la regla a la que han llegado, se proyectan unas imágenes con representaciones de distintas actividades y se pide a los alumnos que, utilizando el gerundio, describan lo que ven. La actividad se soluciona con la colaboración de los alumnos en la pizarra, donde escriben una frase sencilla, describiendo la acción representada en cada una de las imágenes proyectadas; la corrección se hace en conjunto, a medida que se realiza el ejercicio.

Tercer Paso

Para terminar la actividad, se propone a los alumnos que hablen de sus experiencias y expongan sus opiniones frente a la realización de las tareas de la casa. Se promueve una breve interacción sobre la –supuesta– obligación de participar activamente en las tareas del hogar y se pide a los alumnos que indiquen la tarea que más les gusta realizar y la que más les desagrada, haciéndose una vez más hincapié en la estructuras de los verbos *gustar* y *encantar* y en la colocación de los pronombres en español.

ACTIVIDAD 4

Principales destrezas implicadas: Comprensión de la lectura.

Principales objetivos: Desarrollar estrategias de superación de problemas de comprensión lectora; manejar y trabajar adecuadamente con el diccionario; promover la ayuda mutua; reconocer objetos y utensilios de la vivienda y las dependencias a las que suelen estar asociados.

Contenidos

- Transversales:
 - ❖ promoción del trabajo en grupo y de la ayuda recíproca.
- Estratégicos:
 - ❖ uso del diccionario.

- Lexicales:

- ❖ objetos y utensilios de la casa: *lámpara, fregona, aspirador, paño, escoba, plancha, lavaplatos, horno, tostadora, nevera, silla, alfombra, inodoro,...*

Material necesario: Fotocopias de las fichas que se adjuntan.

Duración aproximada: 45 minutos.

Resumen: Esta actividad sirve para introducir algún léxico relacionado con los objetos de la casa, funcionando, al mismo tiempo, como estrategia para revisar todo el vocabulario de las dependencias de la vivienda. Sirve igualmente para fomentar, junto de los alumnos, el uso de una herramienta fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera –el diccionario-, y para ejercitar las estrategias más comunes en la resolución de problemas de comprensión lectora.

Introducción a la actividad

Para introducir esta actividad, que visa la adquisición de léxico relacionado con los objetos y utensilios de la casa y el trabajo con el diccionario, se pide a los alumnos que recuerden algunas de las acciones trabajadas en la actividad anterior. Se escriben algunos ejemplos en la pizarra -*cocinar, tender, planchar, barrer,...*- y se les pregunta cuáles los utensilios que asociamos a cada una de ellas. Las respuestas de los alumnos se escriben también en la pizarra, agregadas a la acción correspondiente.

Aún en este momento, se promueve una lluvia de ideas, con el objetivo de despertar en los alumnos sus conocimientos previos y activar su imaginación frente al tema que se va a tratar a continuación. Para ello, se hacen las siguientes preguntas a los alumnos: *¿Con qué muebles o utensilios domésticos suelen estar equipadas las distintas dependencias de la casa?; ¿Qué más palabras conocéis en español que designen objetos de la vivienda?* Como siempre se hace en estas actividades, el vocabulario pertinente introducido por los alumnos se escribe en la pizarra.

Pasos de la actividad

Primer Paso

Tras haber introducido ya algunos nombres de utensilios de la vivienda, se explica a los alumnos que, a continuación, van a realizar una ficha de trabajo sobre léxico relacionado con los objetos más comunes en las casas.

Se distribuye una ficha (Apéndice H) en la que los alumnos encuentran cuatro columnas: una con el nombre de objetos de la casa, otra con su representación gráfica, otra con su descripción y otra con el nombre de algunas dependencias de la casa. Las

doce palabras que constan del listado han sido cuidadosamente seleccionadas, ya que son, en su mayoría, palabras que no comparten con las correspondientes en portugués una forma semejante.

Se pide a los alumnos que relacionen los elementos de las columnas, haciendo corresponder los nombres de los objetos a su imagen, a su descripción y a la dependencia a la que pertenecen. Se espera que los alumnos reconozcan algunas de ellas, a causa de su semejanza con el portugués, como *horno* o *lavadora*, y que manifiesten algunas dudas con relación a otras, que les suenan totalmente desconocidas, como *alfombra*, *inodoro*, *grifo* o *nevera*. Cuando pregunten el significado de ellas, se les explica que, a continuación, tendrán la posibilidad de consultar un diccionario y de solucionar ellos mismos el problema.

Segundo Paso

Terminado el ejercicio, se pide a los alumnos que se junten en parejas y que contrasten sus respuestas, especialmente aquellas que más dudas les hayan suscitado. Se les pide que, en el caso de que tengan respuestas distintas, intenten llegar a una conclusión, con base en el conocimiento que tienen de otras lenguas, o incluso por exclusión de partes.

Tercer Paso

En este momento, se distribuyen diccionarios por las parejas, para que los alumnos puedan, así, corregir su ejercicio y aclarar sus dudas.

La actividad termina con una puesta en común con relación a las dudas más frecuentemente suscitadas por la actividad, contando con la participación oral de todos los alumnos, y se proyectan las soluciones en la pizarra.

ACTIVIDAD 5

Principales destrezas implicadas: Comprensión de la lectura.

Principales objetivos: Conocer la geografía española; describir las características y las partes de una vivienda; expresar gustos y preferencias; comparar y justificar opciones.

Contenidos

- Socioculturales:
 - ❖ geografía política -Comunidades Autónomas/ Regiones, Provincias, Ciudades;
 - ❖ principales accidentes geográficos -cordilleras (Pirineos, Cantábrica,...); ríos (Guadalquivir, Ebro,...); archipiélagos/ islas (Baleares, Canarias, Mallorca, Tenerife,...).

- ❖ casas y construcciones típicas: *la barraca; el caserío; la casona; el cigarral; el cortijo; la estancia; el hórreo; la masía; el pazo;...*
- Discursivos/ Funcionales:
 - ❖ describir las características y las partes de una vivienda;
 - ❖ valorar, comparar y justificar opciones;
 - ❖ expresar gustos y preferencias.

Material necesario: Ordenadores, *webquest* colgada online.

Duración aproximada: 90 minutos.

Resumen: Esta actividad sirve de base a la tarea final de la unidad –la presentación oral, en grupos, de un cartel en el que estén contempladas cuatro o cinco casas típicas de España, elegidas por ellos. Se pretende, por eso, con esta *webquest*, que los alumnos aprendan un poco más sobre el tema, al mismo tiempo que consolidan sus conocimientos con relación a España y a su geografía física y política.

Introducción a la actividad

La realización de esta actividad, una *webquest*, requiere el uso de ordenadores con acceso a internet, por lo que transcurrirá en la sala multimedia de la escuela.

Se empieza por explicar a los alumnos que la actividad que van a realizar ocupará toda la clase y servirá para que recojan informaciones para el cartel que tienen que presentar en la última clase del bloque didáctico.

Se espera que, después de concluirla, los alumnos posean información substancial sobre las casas típicas de España, tema sobre el que incidirá la tarea final, y refuercen sus conocimientos con relación a España y a su geografía física y política. Por todo esto, esta actividad surge como tarea intermedia, que visa servir de base a la realización de la tarea final de la unidad didáctica.

Pasos de la actividad

Primer Paso

Tras la breve explicación sobre la actividad, se pide a los alumnos que se repartan en los grupos de tres o cuatro elementos previamente definidos y que enciendan los ordenadores en los que van a trabajar. Mientras lo hacen, y para que saquen mejor provecho de los recursos que se conceden en esta actividad, se les explica la estructura de la *webquest*, aunque ésta se encuentre convenientemente descrita en la página inicial de la propia *webquest*. No obstante, teniendo en cuenta que esta actividad es algo diferente de lo que suelen hacer los alumnos, se les indica que una *webquest* se divide en cuatro partes distintas: la sección “Tarea”, donde se explica lo que se espera que realicen con la actividad; la sección “Proceso”, donde pueden encontrar un

esclarecimiento en cuanto a la organización de la actividad (número de elementos de los grupos, secuencia de actividades a realizar, ...); la sección “Recursos”, dónde están reunidas todas las direcciones *on-line* a las que tienen que acceder; y, por último, la sección “Evaluación”, donde se dejan claros los criterios bajo los cuales se evaluará el desempeño del grupo a lo largo de la realización de la actividad. Se informan también los alumnos de que la sección “Conclusiones” deberá consultarse solo al final de la actividad, pues no contiene sino un resumen de las principales ideas que deberán retener sobre el tema trabajado (Ver [Apéndice L](#) - CD-ROM).

Después de la explicación de la estructura de la *webquest*, se les advierte que, cuando terminen la actividad, deberán haber decidido las casas típicas que quieren trabajar, recogido toda la información relevante que quieran incluir en el cartel y empezado la redacción de los textos que van a presentar a los compañeros.

Segundo Paso

Finalizada esta primera parte de introducción a la actividad, los alumnos empiezan a realizar las actividades propuestas. Así, en un primer momento, realizan unos puzzles *online* sobre la geografía física (los ríos y el relieve) y política (las Comunidades Autónomas) de España. A lo largo de toda la actividad, estará circulando por los grupos, para ayudar en el esclarecimiento de las posibles dudas que tengan.

Tercer Paso

Después de concluidos los puzzles, los alumnos se enfrentan con diez sugerencias de casas típicas de España –la masía, el hórreo, la casa manchega, el patio andaluz, la barraca, el caserío, el cortijo, el pazo, la casa albercana y las pallozas-, de las se pueden servir para la realización de la tarea final. Para poder visualizar fotos de las distintas construcciones típicas y averiguar las informaciones básicas sobre su construcción y sobre la región a la que pertenecen, los alumnos deben consultar los *links* indicados para cada una. Seguidamente, los grupos deciden las casas sobre las que les gustaría trabajar y recogen de los sitios propuestos -y de otros- la información y las imágenes necesarias para el cartel. Cuando lo terminen, empiezan elaborando los breves textos descriptivos que van a incluir en él y, si hay tiempo, principian la preparación de las intervenciones orales que tendrán que hacer para el concurso de carteles.

Cuarto Paso

Quince minutos antes del final de la clase, se pide a los alumnos que, en una hoja aparte, autoevalúen su desempeño y el desempeño del grupo, teniendo en cuenta

los criterios presentados en la sección de la *webquest* referente a la “Evaluación”, para que, seguidamente, me la entreguen.

ACTIVIDAD 6

Principales destrezas implicadas: Comprensión de la lectura.

Principales objetivos: Repasar y consolidar los contenidos lexicales adquiridos a lo largo de la unidad.

Contenidos

- Lexicales:
 - ❖ muebles y utensilios domésticos de las distintas dependencias -cuarto de baño (*cepillo de dientes, pasta dentífrica, peine, espejo, toalla, bañera, plato de ducha, bidé, grifo, lavabo, inodoro/ váter*); dormitorio (*cómoda, cama, almohada, sábanas, armario/ ropero, mesilla de noche*); cocina (*horno, microondas, basura, lavadora, congelador, nevera, fregadero, plancha, lavavajillas*); salón (*sofá, sillón, mesa, sillas, alfombra, televisión, teléfono*); despacho (*escritorio, ordenador, lámpara, estantería, mesa, silla*);
 - ❖ marcadores espaciales -*delante de, enfrente con, debajo de, encima de, al lado de, entre, a la izquierda, a la derecha, dentro de*;
 - ❖ acciones del hogar -*cocinar, tender la ropa, pasar el aspirador, limpiar el polvo, planchar la ropa, lavar los platos, barrer, ordenar*.

Material necesario: Ordenador, proyector, pizarra, marcadores, fotocopias de las fichas que se adjuntan.

Duración aproximada: 45 minutos.

Resumen: Esta actividad sirve para revisar y consolidar todo el vocabulario adquirido en las sesiones anteriores, pues en ella los alumnos son invitados a recordar las distintas dependencias de la casa, los muebles con los que suelen estar equipadas y los marcadores espaciales. El hecho de que se trate de una actividad que lleva, en algunos momentos, a que los alumnos escriban bastante en sus cuadernos ayuda también a estimular la escritura y a facilitar la memorización del léxico que se pretende que trabajen y adquieran.

Introducción a la actividad

Para introducir la actividad, se explica a los alumnos que se trata de un momento de evaluación formativa, ya que en ella se invitan los alumnos a recuperar y consolidar algunos de los contenidos formales trabajados a lo largo de las sesiones anteriores.

Pasos de la actividad

Primer paso

En este primer momento, se comunica a los alumnos que se van a proyectar algunas frases incompletas que ellos tienen que copiar a sus cuadernos y, seguidamente, completar de la manera más adecuada.

Se proyectan, entonces, dieciséis frases incompletas y se solicita a los alumnos que las copien a sus cuadernos (Apéndice I). Se ha optado por no facultar a los alumnos una ficha con el ejercicio, para compeler a la observación y escritura de las palabras, muy importante en el reconocimiento de las relaciones entre sonido y grafía, y también para motivar la consolidación del léxico que se pretendía revisar –los marcadores espaciales y los muebles y utensilios domésticos de cada dependencia.

Segundo paso

Tras este primer momento, se proyecta la imagen de una planta -trabajada ya en la primera sesión y, por eso, conocida por los alumnos- y se les pide que completen cada una de las dieciséis frases con base en la planta proyectada. De esta manera, la corrección de la actividad se hace oralmente, con la participación de todo el grupo, proyectándose, al final, las soluciones, con las palabras en falta destacadas en rojo.

Tercer paso

Terminada la corrección del ejercicio de completamiento de frases, se hace, con la ayuda de los alumnos, una síntesis en la pizarra del vocabulario tratado: por un lado, los muebles y utensilios de cada dependencia (cuarto de baño: *cepillo de dientes, pasta dentífrica, peine, espejo, toalla, bañera, plato de ducha, bidé, grifo, lavabo, inodoro/váter*; dormitorio: *cómoda, cama, almohada, sábanas, armario/ ropero, mesilla de noche*; cocina: *horno, microondas, basura, lavadora, congelador, nevera, fregadero, plancha, lavavajillas*; salón: *sofá, sillón, mesa, sillas, alfombra, televisión, teléfono*; despacho: *escritorio, ordenador, lámpara, estantería, mesa, silla*) y, por otro lado, los marcadores espaciales utilizados en el ejercicio (*delante de, enfrente con, debajo de, encima de, al lado de, entre, a la izquierda, a la derecha, dentro de*). A medida que se va sistematizando y organizando el vocabulario en la pizarra, los alumnos lo van transcribiendo a sus cuadernos.

Cuarto paso

A continuación, para seguir revisando los contenidos trabajados anteriormente, se distribuye una ficha a los alumnos, en la que encuentran tres listados de palabras, organizados en tres columnas: una con objetos del hogar, otra con verbos y otra con las dependencias de la vivienda. Se les pide que hagan la correspondencia entre los elementos de cada una de las columnas (Apéndice J).

En este momento, se pretende que los alumnos recuerden las distintas dependencias de la casa, bien como algunos objetos y utensilios más comunes de cada una, al mismo tiempo que sistematizan las actividades o tareas relacionadas con el hogar y repasan algunas de las acciones de la rutina diaria, como *ducharse, cepillarse los dientes*, etc.

Terminada la actividad, se corrige oralmente, al mismo tiempo que se van aclarando algunas de las dudas de vocabulario que hayan ido surgiendo.

ACTIVIDAD 7

Principales destrezas implicadas: Producción oral.

Principales objetivos: Expresar opiniones, gustos y preferencias; describir y calificar una casa.

Material necesario: Fotocopias de las hojas de evaluación de los carteles.

Duración aproximada: 45 minutos.

Resumen: Esta actividad consiste en un concurso de carteles, en el que los grupos de alumnos presentan oralmente a sus compañeros su trabajo final -un cartel en el que están representadas las casas típicas de España que más les han interesado. En la presentación, explican a los compañeros las principales características de las casas elegidas, enseñando fotos de cada una y localizándolas geográficamente, apuntando la región a la que pertenecen, al mismo tiempo que expresan sus opiniones y gustos con relación a ellas.

Desarrollo de la actividad

Antes de empezar la presentación de los trabajos, se distribuye a cada uno de los alumnos una ficha en la que están contemplados los criterios definidos en conjunto con el grupo en la primera sesión y que servirán de base a la evaluación de los trabajos: el aspecto visual del cartel, la calidad de los textos presentes en él, la presentación oral de su contenido a la clase y la calidad de la explicación de las elecciones -del grupo e individuales (Apéndice K). Se pide a los alumnos que clasifiquen, para cada grupo, cada

uno de los parámetros presentados de 0 a 5, siendo la puntuación total máxima 20 puntos.

Los varios grupos hacen sus presentaciones y, al final, se recogen las fichas y se hace la elección del mejor cartel, a través del conteo de los grupos mejor clasificados por los alumnos.

CONCLUSIÓN

La centralidad de la comprensión de textos escritos en la formación académica de los estudiantes es una cuestión indiscutible. De hecho, la lectura contribuye para el desarrollo de una serie de habilidades de estudio y organización del pensamiento y raciocinio, además resultar imprescindible en la preparación de los alumnos para su vida futura. Acceder a/ construir el significado de un texto, sea un gráfico, unas instrucciones o una obra literaria constituye una actividad primordial en la educación/instrucción de la que se encarga la escuela, por lo que su destaque es evidente en todo el currículo.

A lo largo de este trabajo se han expuesto algunas de las cuestiones fundamentales en lo que refiere a la comprensión de la lectura, habiéndose incidido, con mayor detalle, en la comprensión lectora en LE y en la evaluación de esa destreza en alumnos portugueses aprendientes de E/LE.

Asimismo, se han expuesto los principales desarrollos en los modelos explicativos del proceso lector, habiéndose llegado al modelo actualmente aceptado, el modelo interactivo, que concede un papel determinante a elementos no exclusivamente lingüísticos, como son los conocimientos y las estrategias metacognitivas del lector.

Al considerar que estas habilidades, en cuanto componentes de la competencia lectora, se pueden transferir a una LE, más aún cuando las lenguas y culturas implicadas comparten numerosas semejanzas, se ha intentado sostener la tesis —ampliamente conocida y apoyada— de que el nivel de comprensión lectora en español de los alumnos portugueses está muy por encima de lo que se denomina “iniciación”, incluso cuando el contacto con aquella lengua es casi inexistente.

Por consiguiente, partiendo del principio de que los alumnos portugueses, en su interacción con un texto en español, cuentan con esa enorme ventaja, se diseñó un plan de recopilación de datos que permitiera evaluar dicha impresión.

El análisis de esos datos revela que la mayoría de los alumnos portugueses de iniciación parecen resolver, con relativa facilidad, las tareas de lectura dirigidas a niveles superiores al que se supone poseen. Así, pues, queda confirmada la “impresión” de que los portugueses son “falsos principiantes” en la lectura de E/LE, especialmente si son lectores experimentados y, por ello, poseen una competencia lectora más desarrollada en su LM.

De acuerdo con los descriptores utilizados en el MCER, el nivel medio de comprensión lectora de cualquier alumno portugués de E/LE, independientemente de

otras variables, como su edad, su motivación, su comprensión lectora en LM, etc., parte de un nivel B1, aunque no es raro que se registren casos que superan ampliamente esa “frontera”.

Los datos muestran que las dificultades en la lectura en español —no importa en qué nivel— recaen sobre los mismos elementos, lo que nos podría llevar a suponer que los fallos de comprensión no derivan de la falta de dominio del español, sino de la dificultad en activar estrategias y mecanismos fundamentales en la lectura de textos, es decir, de la dificultad en leer en LM. En este sentido, sería muy interesante averiguar qué estrategias los lectores no tienen problemas en transferir, qué obstáculos se imponen frente a esa transferencia y cuáles son los procedimientos de los que están conscientes.

En este sentido, considero que sería de gran interés verificar hasta qué punto existe una correlación directa entre las habilidades de un lector en portugués LM y aquellas que pone en acción frente a un texto en E/LE, a través de un análisis de su desempeño en comprensión lectora en ambas lenguas. Tales datos permitirían comparar las dificultades de los alumnos y, así, averiguar si estas ocurren en los mismos niveles del proceso lector, lo cual apoyaría la idea de que la competencia lectora es universal y transferible, o si, por el contrario, se dan en niveles completamente distintos. Estas informaciones podrían resultar muy valiosas en la concepción de actividades dirigidas al entrenamiento y mejora de la comprensión lectora de los alumnos.

Sin embargo, pese a su reconocimiento por todos los actores implicados, esta inadecuación no ha provocado, todavía, los debidos ajustes en los programas de enseñanza ni en los instrumentos de evaluación utilizados en nuestro país. Por consiguiente, en el tratamiento didáctico de la lectura, sobre el cual se refleja toda esta indefinición (respecto a la comprensión lectora), la generalidad de tareas propuestas, al respetar el nivel exigido en los programas, no supone un auténtico desafío para los alumnos, resultando frecuentemente poco sugestiva o, incluso, desmotivadora. Con todo, si se opta por trabajar en clase con textos de un nivel superior al que puede exigirse a los alumnos, la evaluación interna o externa —que, forzosamente, tendrá que atender a las exigencias del programa de la asignatura— resultaría incongruente.

Una vez hecho el *ponto da situação*, faltará avanzar con algunas líneas de actuación (además de las orientaciones ya sugeridas para el desarrollo de otros trabajos,

más sistemáticos y profundizados) que puedan servir para el tratamiento didáctico de la lectura.

En primer lugar, me parece decisivo el entrenamiento o instrucción explícitos de algunas estrategias de lectura, que agilicen determinados procesos cognitivos por parte del lector. También en clase de LE el profesor debería enseñar a sus alumnos a leer, no a aclarar dudas de vocabulario o a traducir todo lo que no entienden: el profesor deberá incitar a los alumnos a que entrenen distintas estrategias de comprensión, de niveles alto y bajo, desde la extracción de información específica a la elaboración de una valoración sobre el texto. Por ese motivo, en la unidad didáctica impartida, se ha procurado trabajar con los alumnos algunas estrategias fundamentales para la comprensión de un texto, proporcionando el contacto con muestras escritas de tipos variados y fomentando el recurso a instrumentos de apoyo, como diccionarios y recursos en línea.

Será igualmente determinante que la actividad esté bien contextualizada, que el alumno sepa hacia dónde va, o sea, que sea consciente de la finalidad de la lectura, que se enfrente al texto con un objetivo previamente definido.

En suma, importa entrenar los varios niveles de la lectura, desde los más sencillos a los más complejos, pudiendo, para ello, utilizarse los textos como estímulo para otras actividades que impliquen diferentes grados de comprensión del texto utilizado (leer un texto para obtener una información específica exige una profundidad de comprensión muy distinta a leer el mismo texto para preparar un debate sobre el tema que se trate en él). Por consiguiente, se trata de adecuar las tareas propuestas a las dificultades manifestadas por el grupo, procurando ejercitar con los alumnos algunas prácticas que pueden no estar automatizadas en LM y que, por consiguiente, no se activarán en la LE. Así, se deben utilizar textos auténticos, que les susciten interés y que estén algo por encima de su nivel de competencia, para que pueda ocurrir el aprendizaje. En los textos con mayor grado de exigencia se debe conceder a los alumnos todos los recursos necesarios para compensar las dificultades que la tarea pueda presentar (material gráfico, diccionarios, guiones de lectura, textos de apoyo,...) y, así, fomentar el uso autónomo de mecanismos de lectura que les sirvan tanto en LE, como en su LM.

Así pues, considero que el tratamiento de la lectura en la clase de E/LE, muchas veces relegado a un plano secundario debido, precisamente, a esta aparente y aceptada inutilidad que representa en la enseñanza de alumnos portugueses de iniciación, podrá

surgir como una ventana de oportunidades para la inclusión de temáticas y contenidos menos frecuentes.

Tras la realización de este trabajo, se puede concluir que la facilidad que tienen los portugueses para leer textos básicos en español permitirá introducir, en las clases de E/LE, otro tipo de líneas procedimentales que ofrezcan a los alumnos herramientas y conocimientos esenciales para su desarrollo académico y personal, es decir: leer MÁS y leer MEJOR para hacerse MAYOR.

BIBLIOGRAFÍA Y SITIOGRAFÍA

- Acosta, J.L. & Leiria, I. (1997). O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. *Polifonia*, 1, pp. 57-80. Accedido el 12 de agosto de 2011 en http://ww3.fl.ul.pt/unil/pol1/pol1_txt6.PDF.
- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 943-964. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Acquaroni, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. *Carabela - El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*, 48, pp. 45-63. Madrid: SGEL.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30. Accedido el 16 de abril de 2012, en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Extra 1, pp. 63-93. Disponible en Dialnet. Accedido el 20 de abril de 2012, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>.
- Alonso Tapia, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31-32, pp. 5-30. Disponible en Dialnet. Accedido el 20 de junio de 2011 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401&info=resumen>.
- ALTE. (2002). *The ALTE Can Do Project - Articles and Can Do statements produced by the members of ALTE 1992-2002*. Disponible en la dirección de ALTE (www.alte.org). Accedido el 16 de septiembre de 2012, en http://www.alte.org/attachments/files/alte_cando.pdf.
- Baralo, M. (2004). *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bordón, T. (2004). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Carabela –La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, 55, pp. 5-29. Madrid: SGEL.
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. *Carabela - El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*, 48, pp. 111-136. Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. Instituto Cervantes -Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Anaya Madrid, 2002. Disponible en la

- Biblioteca Profesor del Centro Virtual Cervantes. Accedido el 15 de mayo de 2011, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>.
- Duarte, I., Ferraz, M. J. & Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Eguiluz, J. & Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la comprensión lectora. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 1025-1041. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable – Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp 28-39. Disponible en *RedELE - Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 1. Accedido en 20 de octubre de 2011, en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación - Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Aprendizaje, S.A. Disponible en la Biblioteca del Profesor del Centro Virtual Cervantes. Accedido el 20 de julio de 2012, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm.
- Fernández, P. (1999). Conocimiento Previo, Esquemas de Género y Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España. Accedido el 15 de junio de 2011, en <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/aphilosophia/Toledo%20tesis.pdf>.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia L*, 17, pp. 6-16. Disponible en la Biblioteca del Profesor del Centro Virtual Cervantes. Accedido el 17 de junio de 2012, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm.
- Fernández, S. (1996). *Tareas y proyectos. Español, lengua extranjera. Cuadernos de Roma*. Roma: Consejería de Educación.
- Fernández, S. (1991). Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *Cable - Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 7, pp. 14-20. Disponible en *RedEle*, 3. Accedido el 6 de agosto de 2012, en

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25.ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.

Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In Singer, H., & Ruddell, R. B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (1976), pp. 497-508. Newark: International Reading Association.

Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow, UK: Pearson Education.

Grellet, F. (1999). *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, M. J. (1991). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Cable –Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 7, pp 9-13. Disponible *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Accedido el 20 de abril de 2012, en <http://marcoele.com/del-pretexto-al-texto-la-lectura-en-la-ensenanzaaprendizaje-de-idomas-y-su-tratamiento-en-espanol-como-lengua-extranjera/>.

Instituto Cervantes (2007). *Guías para la obtención de los DELE*. Página oficial de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Accedido el 13 de junio de 2012, en http://diplomas.cervantes.es/informacion/profesores_espanol/guias_dele.html.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2005). *Programa Pisa –Pruebas de Comprensión Lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – INECSE. Accedido el 19 de septiembre de 2011, en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>.

- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: Secretaría General Técnica –Subdirección General de Información y Publicaciones. Disponible en *RedELE - Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. Accedido el 19 de septiembre de 2011, en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/aproxapisa2000.pdf?documentId=0901e72b80110706>.
- Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Dir.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. Disponible en *RedELE -Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. Accedido el 14 de mayo de 2012, en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3.
- Martín Peris, E. (2000). *El componente psicológico en la enseñanza de lenguas*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. Accedido el 4 de abril de 2012, en <http://cvc.cervantes.es>.
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela - El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*, 48, pp. 5-23. Madrid: SGEL
- Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol 10º e 11º anos - Nível de continuação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Accedido el 12 de mayo de 2011, en <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico. Accedido el 12 de mayo de 2011, en http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf.
- Ministério da Educação. (2001b). *Programa de Espanhol 10º e 11º anos - Nível de iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. Accedido el 12 de mayo de 2011, en <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Língua Estrangeira. Espanhol – 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico. Accedido el 12 de mayo de 2011, en <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci006255.pdf>.

- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, pp. 415-427. Accedido el 17 de julio de 2012, en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/aspgenerales/Manuel%20Montanero.pdf>.
- Nóvoa, António (Org.). (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. J. (2005a). Evaluación de la comprensión lectora - Proyecto PISA 2000. *Programa Pisa – Pruebas de Comprensión Lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – INECSE, p. 6-7. Accedido el 19 de septiembre de 2011, en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>.
- Pérez, M. J. (2005b). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, Extra 1, págs. 121-138. Disponible en *Dialnet*. Accedido el 20 de junio de 2011, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>.
- Prieto Hernández, J.M. *et. al.* (2004). La elaboración de una prueba de nivel: la reforma de los DELE. *Carabela –La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*, 55, pp. 85-156. Madrid: SGEL.
- Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero de 2008. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 62. Ministerios de Educación y Ciencia, de Asuntos Exteriores y de Cooperación y Cultura. Accedido el 14 de agosto de 2012, en http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_264-2008_0.pdf.
- Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre de 2002. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 268. Ministerios de Asuntos Exteriores, de Educación, Cultura y Deporte, de Hacienda y de Administraciones Públicas. Accedido el 14 de agosto de 2012, en http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_1137-2002_0.pdf.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, pp-33-58. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1, p. 32-71. Disponible en *JSTOR*. Accedido el 23 de mayo de 2012, en <http://www.jstor.org/discover/10.2307/747348?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101263039961>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Vallés, A. (2005). Comprensión Lectora y Procesos Psicológicos. *Liberabit*, 11, pp. 49-61. Disponible en *Dialnet*. Accedido el 14 de abril de 2012, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750693>.
- Vieira, G. (2010). *Las Inteligencias Múltiples Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extranjera*. Memoria de Máster, Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal. Accedido el 22 de mayo de 2012, en <http://repositorio.ul.pt/browse?type=author&value=Vieira%2C+Gra%C3%A7a+de+Jesus+Gouveia>.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable –Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-27. Disponible en la Biblioteca del Profesor del Centro Virtual Cervantes. Accedido el 18 de junio de 2011, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.
- Zanón, J. (1988). Psicolingüística y didáctica de las lenguas, una aproximación histórica y conceptual. *Cable - Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 47-52. Disponible en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5. Accedido el 14 de junio de 2012, en <http://marcoele.com/psicolinguistica-y-didactica-de-las-lenguas/>.

APÉNDICES

Apéndice A





Apéndice B

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Español – curso 10.º Año



1. Observa las siguientes plantas de casas.

A



B



C





D



E



F





2. Lee los textos que encuentras a continuación y relaciona cada uno con la planta que le corresponde. Mientras lees los textos, subraya las partes que no entiendes.

Texto 1

La casa de Marta está en el campo. Delante tiene un jardín muy bonito. Tiene dos dormitorios, un salón, un cuarto de baño, una cocina y un lavadero. La puerta de entrada da para el salón. A la izquierda está la puerta de la cocina y enfrente el dormitorio de los padres de Marta.

Desde la cocina pasamos a un pequeño lavadero, donde hay una lavadora y una pila. Al lado de la cocina, está la habitación de Marta que está separada de la de sus padres por el cuarto de baño, que sirve a las dos habitaciones.

Planta _____

Texto 2

La casa de Juan está en los alrededores de la ciudad. Tiene dos plantas y un pequeño jardín fuera, donde está una cochera.

Al lado de la cochera está el salón, dependencia a la que dan tres de las entradas de la casa. El salón es muy amplio y está dividido en dos zonas - la sala de estar y el comedor. En el lado izquierdo está un pequeño aseo, con un plato de ducha. Enfrente del salón está la cocina, y, a la derecha, están las escaleras que nos llevan hasta la primera planta. A la izquierda de las escaleras está un cuarto de aseo.

Subiendo las escaleras, encontramos tres habitaciones, dos enfrente y una a la izquierda. Dos de ellas son suites, y están equipadas con bañera. Todas las habitaciones dan al exterior excepto el aseo.

Planta _____

Texto 3

La casa de Montse está en la ciudad. Es un piso en un edificio antiguo. Tiene dos dormitorios, dos cuartos de baño, un salón, una cocina, un lavadero y un balcón. Según entramos, estamos en el salón. A la derecha está la puerta de la cocina y enfrente están los dos dormitorios. La habitación de la izquierda, es la de los padres de Montse, y es una suite. La de la derecha es el dormitorio de Montse. Entre ellos está un cuarto de baño.

En el salón, junto al comedor, está la cocina y desde ahí pasamos a un pequeño lavadero, donde hay una lavadora y una pila. En el otro lado, en la sala de estar, hay un pequeño balcón exterior.

Planta _____



Texto 4

La casa de Iván está en el tercer piso de un edificio muy bonito en el centro de la ciudad. Tiene tres dormitorios, un salón, una cocina, un lavadero y un cuarto de baño.

Según entramos, tenemos a la izquierda el dormitorio de los hermanos de Iván y enfrente la cocina y una habitación simple, que es la suya. A la izquierda de esa habitación, está el dormitorio de sus padres y entre los dos dormitorios está el cuarto de baño.

La casa tiene también una cochera cubierta en el piso subterráneo del edificio.

Planta _____

Texto 5

La casa de Laura está en un monte, aislada de todo. Es una casa de una sola planta, con un salón muy amplio, cuatro dormitorios, un estudio, cinco cuartos de baño, una cocina muy larga y una terraza que acompaña una de las frentes de la casa.

Según entramos a la derecha está la puerta de la cocina y a la izquierda está el salón y la terraza. El salón tiene dos zonas distintas, la del comedor y la del cuarto de estar. Enfrente al comedor, hay dos dormitorios: uno grande, de matrimonio, con cuarto de baño, y uno, a la derecha, con una cama simple. En el lado izquierdo está un estudio y a la derecha una suite, con dos camas.

Desde la cocina pasamos a un lavadero y, al fondo, a la derecha hay un aseo con un plato de ducha y un pequeño dormitorio.

Planta _____

Texto 6

La casa de Javier está en la ciudad. Tiene dos dormitorios, dos cuartos de baño, un salón, una cocina y un pequeño despacho. Según entramos a la izquierda está la puerta de la cocina y el pasillo de la entrada nos lleva al salón. Siguiendo el pasillo, encontramos a la derecha el despacho y al fondo una suite. Enfrente de la habitación de Javier y su mujer, está el dormitorio de sus dos hijos. Entre esa habitación y la cocina hay un cuarto de baño, con una ventana para el balcón de la cocina.

Planta _____

3. Subraya ahora, con otro color, los verbos que encuentras en los textos 1 y 2.



3.1. Conjuga abaixo los verbos que has encontrado.

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	



Verbo _____

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

Verbo _____

Yo	
Tú	
Él	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos	

3.2. Rellena ahora el siguiente cuadro con los verbos que has conjugado y con otros que conozcas:

VERBOS REGULARES	IRREGULARES			
	Verbos solo con 1ª persona irregular	Verbos con diptongación/ cierre vocálico	Verbos con 1ª persona irregular y diptongación/ cierre vocálico	Verbos totalmente irregulares

Apéndice C

ESCOLA SECUNDÀRIA DE MIRAFLORES

Español – curso 10.º Año



1. Lee los anuncios que encuentras a continuación. Mientras los vas leyendo, **subraya** los adjetivos y expresiones que sirven para caracterizarlos.

Precio: 118.000€

Nº de habitaciones: 1

Superficie: 40 m²

Zona: Chamartín

Vendo piso a reformar en zona Príncipe de Vergara a la altura del Auditorio Nacional de Música de Madrid. Originalmente constaba de habitación cocina y baño. Ahora es oficina, muy diáfano, por lo que las posibilidades de reforma son muy grandes. Amplios ventanales. Precio muy por debajo de mercado, incluyendo ya la posible reforma. Zona céntrica muy bien comunicada. Urge venta. Mejor contactar vía telefónica 663 31 19 88 / 660 555 968.

Anuncio 1

Precio: 50€

Nº de habitaciones: 1

Superficie: 40 m²

Zona: Piloña, Asturias

Apartamento de reciente construcción de alquiler para vacaciones. El apartamento se encuentra en un lugar tranquilo rodeado de naturaleza con bonita decoración. Tiene una habitación de matrimonio con cama de 1,60, baño, columna hidro-masaje. Salón-cocina y porche. Está totalmente equipado con: menaje de cocina, lavadora, vitrocerámica, microondas, TV, tostador, exprimidor eléctrico, secador de pelo, sábanas, mantas, toallas, manteles, etc...

Está muy céntrico dentro de la provincia y muy cómodo para desplazarse a los lugares turísticos más importantes de Asturias.

En la zona se pueden realizar múltiples actividades de aventura: descenso por el río Sella en canoa, rutas a caballo, senderismo, rutas en *quads*, en bicicleta etc... Los lugares cercanos más importantes son: Picos de Europa, Covadonga, Cangas de Onís, Infiesto, Oviedo, Gijón, Ribadesella, Colunga, Lastres, Llanes, Cabrales, etc...

Teléfonos: 686176703 – 985947666

e-mail: viviendacarua@yahoo.es

Anuncio 2

Precio: 350€

Nº de habitaciones: 4

Superficie: 180 m²

Zona: Centre Sabadell - Creu Alta

Se alquila habitación grande por 350 euros con todos los gastos incluidos, con derecho a toda la casa, con calefacción y aire acondicionado.

Anuncio 3



Precio: 280.000€

Nº de habitaciones: 3

Superficie: 105 m²

Zona: Villanueva del Pardillo

Se vende dúplex confortable, con orientación sureste y con muy buena distribución: hall, salón, cocina, habitación y baño en la primera planta. En la segunda planta está una amplia habitación principal con baño y un estudio con pequeño trastero. Cuenta con garaje y piscina. Ideal para una pareja joven o familia.

Anuncio 4

Precio: 526€

Nº de habitaciones: 5

Superficie: 145 m²

Zona: Sol- Centro

Se alquila habitación doble de 25m² (adecuado para pareja o persona individual que quiere un poco más espacio) en piso compartido, nuevo, todo exterior, muy luminoso, cerca de Gran Vía y Plaza España (metro: Santo Domingo). Todo el piso es totalmente equipado, la habitación con una cama doble, dos escritorios, dos armarios grandes y un sofá/cama para invitados. También tiene wifi, aire acondicionado, calefacción, ascensor y portero.

Situado muy central - diez minutos andando de Sol (centro) y 10 minutos con metro a la ciudad universitaria.

Disponible: a partir del 6 de febrero

Fianza: € 720

Alquiler: € 526 más gastos (~20-25)

Para más información llamar a: 693734663

Anuncio 5

Precio: 630€

Nº de habitaciones: 2

Superficie: 53 m²

Zona: Sol- Centro

Se alquila piso exterior luminoso, un balcón, 53 m² de vivienda útiles con 2 habitaciones, cocina, baño, salón y comedor. Piso semi-amueblado. Junto a las líneas 1 y 3 de METRO.

Anuncio 6

Precio: 60€

Nº de habitaciones: 2

Superficie: 90 m²

Municipio: Cáceres

Precioso unifamiliar situado en una tranquila zona, sin problemas de aparcamiento, con calefacción, garaje, dos cuartos de baño. Totalmente equipada. Incluye ropa blanca y limpieza final.

Capacidad máxima 4 personas.

Anuncio 7

(anuncios sacados de www.segundamano.es)



2. Asocia cada uno de los anuncios (columna A) a uno de los verbos de la columna B.

COLUMNA A	COLUMNA B
Anuncio 1	Vender
Anuncio 2	
Anuncio 3	
Anuncio 4	Alquilar
Anuncio 5	
Anuncio 6	Compartir
Anuncio 7	

3. Haz la correspondencia entre los anuncios y sus posibles destinatarios.

ANUNCIOS	DESTINARIOS
Anuncio 1	a) Pareja que busca unas vacaciones de aventura
Anuncio 2	b) Estudiante universitario
Anuncio 3	c) Pareja con un hijo que busca un fin de semana tranquilo
Anuncio 4	d) Dos amigas que van a la misma universidad
Anuncio 5	e) Joven soltero que busca su primera casa y espacio de trabajo
Anuncio 6	f) Pareja joven que busca una casa en el centro, bien servida de transportes públicos
Anuncio 7	g) Una familia que busca una casa mayor, con mejores condiciones

Apéndice D

A

La casa de vuestro anuncio estaría indicada para una pareja joven que busca su primer piso en una zona tranquila cerca de la ciudad.

B

La casa de vuestro anuncio estaría indicada para un grupo de cinco jóvenes que busca unas vacaciones de aventura en el campo.

C

La casa de vuestro anuncio estaría indicada para una pareja joven que busca su primer piso en una zona tranquila cerca de la ciudad.

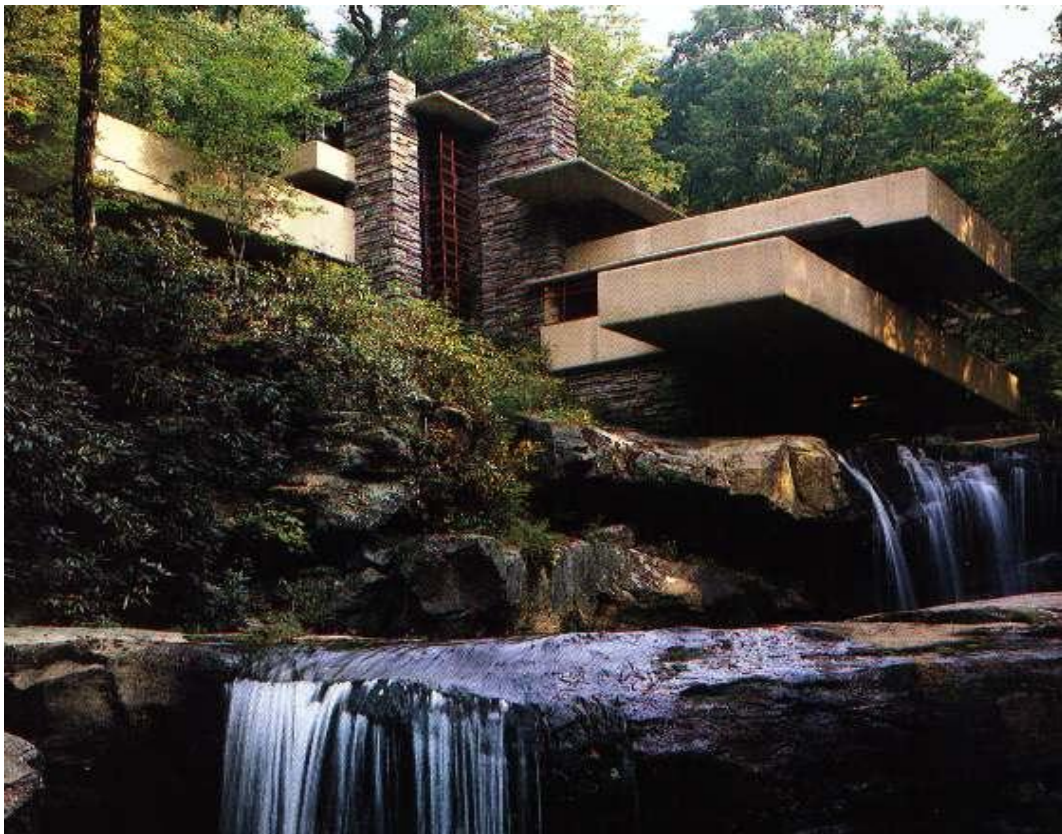
D

La casa de vuestro anuncio estaría indicada para una familia de cuatro elementos que busca una casa mayor, con un jardín fuera y espacio para los niños.

E

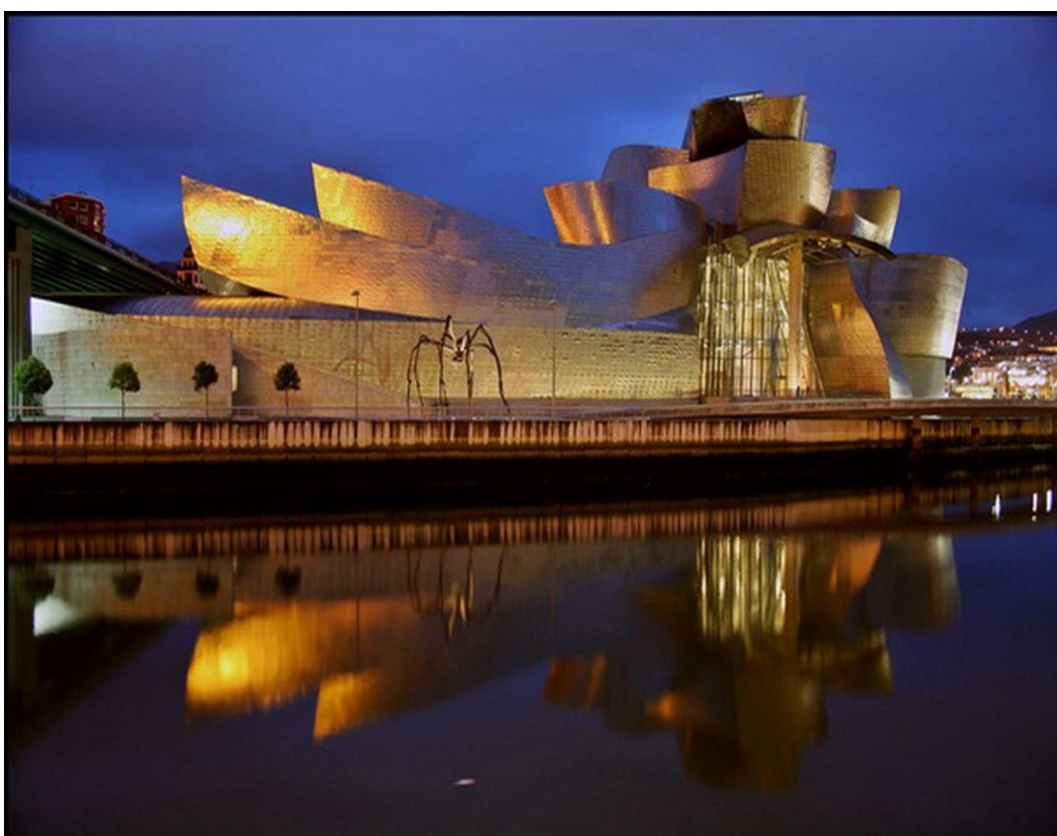
La casa de vuestro anuncio estaría indicada para dos compañeras de la universidad que deciden compartir piso.

Apéndice E









Apéndice F

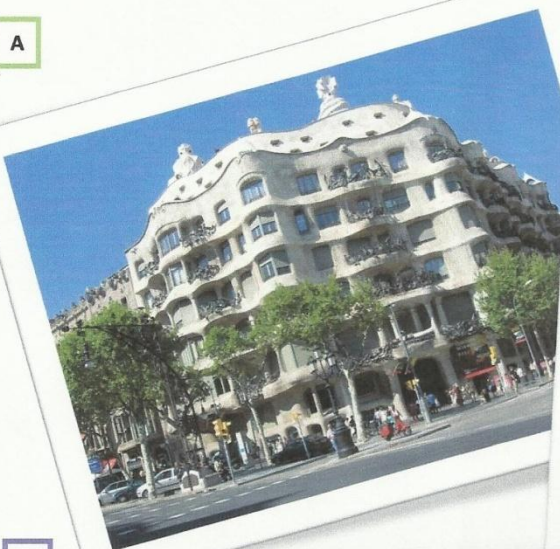
ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Español – curso 10.º Año

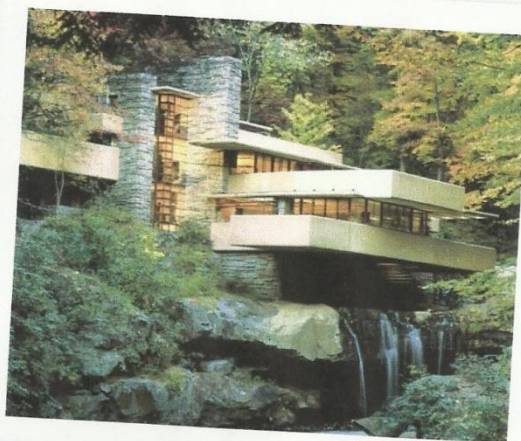


1. Observa las fotografías de las casas que encuentras a continuación.

A



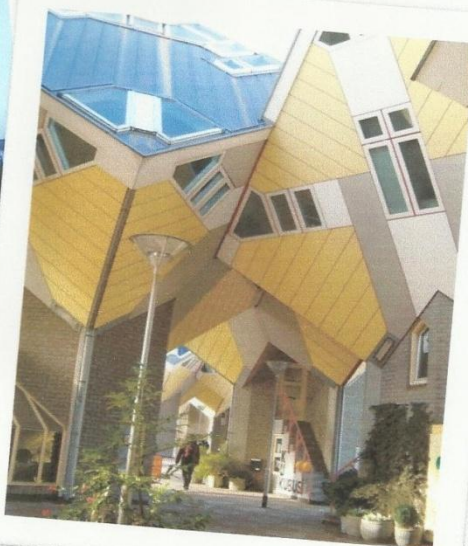
B



C



D

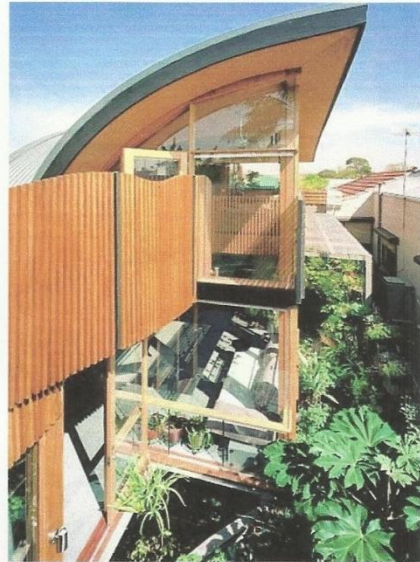




E



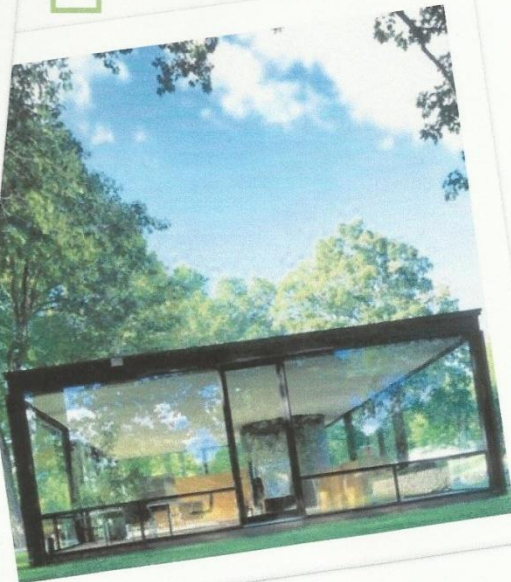
F



G



H





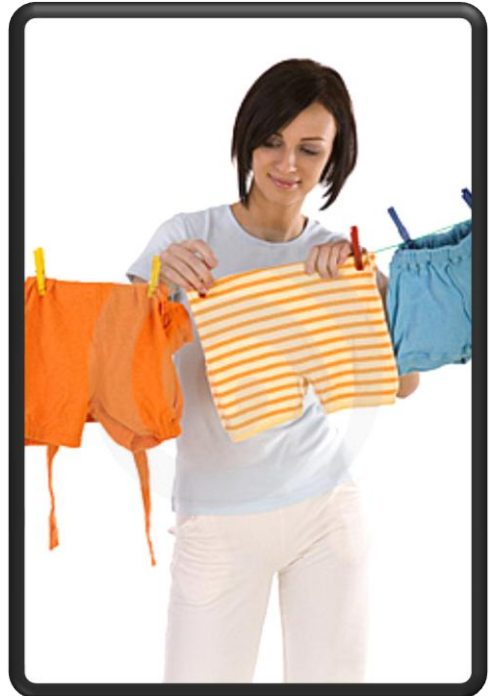
1.1. ¿Conoces alguna de ellas? Coméntalo con tus compañeros.

1.2. Si pudieses elegir una para vivir, ¿cuál elegirías? ¿Por qué?

1.3. Escribe un pequeño texto en el que describas cómo es la casa que más te gusta.

1.4. Léelo ahora en voz alta, para que tus compañeros puedan adivinar cuál de estas es la casa de tus sueños. No te olvides de que no puedes decir en ningún momento la letra que le corresponde.

Apéndice G





Apéndice H

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Español – curso 10.º Año



1. Haz la correspondencia entre los objetos nombrados en la columna de la izquierda, su representación, descripción y dependencia a la que pertenecen.

Objetos	Fotos	Descripción	Dependencia a la que pertenece
buzón		máquina electrónica que recibe y procesa datos para convertirlos en información útil; puede realizar tareas muy diversas, de acuerdo a las posibilidades que brinde los lenguajes de programación y el hardware.	Entrada
tostadora		aparato mecánico para limpiar los restos de la comida de la vajilla, cristalería y utensilios de cocina.	Cocina
silla		caja alargada con una ranura por donde se introduce el correo y la correspondencia.	Salón
lavavajillas		elemento sanitario utilizado para recoger y evacuar los excrementos humanos hacia la instalación de saneamiento.	Habitación
grifo		pequeño electrodoméstico que sirve para tostar rebanadas de pan de molde u otros alimentos similares.	Comedor
ordenador		mueble con respaldo, cuya finalidad es servir de asiento a una sola persona; Suele tener cuatro patas, pero puede haber de una, dos, tres o más.	Cuarto de baño



alfombra		aparato que usa la refrigeración para preservar los alimentos; se puede llamar también refrigeradora, frigorífico, o heladera y es uno de los electrodomésticos más comunes en el mundo.	Entrada
inodoro		aparato eléctrico, que puede ser un electrodoméstico o de uso industrial, usado generalmente para limpiar o lavar ropa.	Cocina
estantería		genera calor y lo mantiene dentro de un compartimento cerrado. Se utiliza generalmente en la cocina para cocinar, calentar o secar alimentos.	Salón
lavadora		llave colocada en la boca de las cañerías, en depósitos de líquidos, etc., a fin de regular el paso de estos.	Habitación
horno		mueble con estantes horizontales que sirve para almacenar libros; se puede llamar también de estante, librería o librero.	Comedor
nevera		tejido confeccionado en un telar en lana, hilo o fibra y utilizada para cubrir el suelo de una estancia.	Cuarto de baño

Apéndice I

Copia a tu cuaderno las siguientes frases:

1. En el _____ hay una _____ y seis sillas.
2. El sofá está _____ de la tele.
3. _____ del sofá está una alfombra.
4. _____ de la mesa del salón hay un florero.
5. La habitación _____ del salón tiene dos camas.
6. El cuarto de baño está _____ el dormitorio single y el de matrimonio.
7. En el cuarto de baño _____ un bidé, un _____ y un plato de ducha.
8. El lavadero _____ después de la _____.
9. En el lavadero hay una _____ y enfrente una _____.
10. La cama de la habitación mayor es una cama de _____.
11. A la _____ del dormitorio mayor está el dormitorio de dos _____.
12. _____ de los armarios de la cocina se suelen guardar los platos, los _____ y los _____.
13. La manta de la cama de habitación _____ de la cocina es azul. Las _____, por otro lado, son blancas.
14. En el dormitorio de las dos camas hay un _____ con un ordenador y un _____.
15. _____ de la cama de matrimonio están dos almohadas.
16. El dormitorio de la cama con manta azul está _____ la cocina y el cuarto de baño.

Observa la casa representada abajo y complétalas, utilizando el vocabulario que ya conoces.



Apéndice J

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Español – curso 10.º Año



1. Relaciona los distintos objetos con una posible acción correspondiente y con la dependencia de la casa a la que están asociados:

OBJETOS	VERBOS	DEPENDENCIAS
a) Lámpara	1. Congelar	
b) Ducha	2. Calentar	
c) Frigorífico	3. Cocinar	
d) Lavaplatos	4. Lavar	
e) Microondas	5. Ducharse	
f) Horno	6. Mirarse	Sala
g) Armario	7. Dormir	
h) Cama	8. Decorar	Cocina
i) Bañera	9. Iluminar	
j) Televisión	10. Guardar	Cuarto de baño
k) Estantería	11. Ver	
l) Espejo	12. Bañarse	Despacho
m) Despertador	13. Planchar	
n) Fregona	14. Limpiar	Dormitorio
o) Sillón	15. Sentarse	
p) Plancha	16. Despertarse	Despensa
q) Escoba	17. Limpiar el polvo	
r) Paño	18. Barrer	
s) Papeles, cuadernos y libros	19. Pasar el aspirador	
t) Aspirador	20. Ordenar	

Apéndice K

ESCOLA SECUNDARIA DE MIRAFLORES

Español – curso 10.º Año



EVALUACIÓN DEL CARTEL Y DE LAS PRESENTACIONES ORALES

Vamos a elegir el mejor trabajo, teniendo en cuenta los dos elementos en los que se ha dividido vuestra tarea: la **elaboración del cartel** y la respectiva **presentación oral**.

Por consiguiente, en la evaluación, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- ❖ el **aspecto visual** del cartel;
- ❖ la **calidad de los textos** presentes en él;
- ❖ la **presentación oral** de su contenido a la clase;
- ❖ la **explicación de las elecciones** - del grupo e individuales.

Cada uno de estos parámetros deberá evaluarse con una puntuación de 0 a 5, siendo la puntuación **total máxima de 20 puntos** (5+5+5+5). Así, deberás tener en cuenta la siguiente escala:

Excelente	5 puntos
Bien	3 puntos
Satisfactorio	2 puntos
Mejorable	1 punto

Rellena ahora el cuadro de evaluación que tienes abajo, teniendo en cuenta las presentaciones de tus compañeros.

	CARTEL		PRESENTACIÓN ORAL		TOTAL
	ASPECTO VISUAL	CALIDAD DE LOS TEXTOS	PRESENTACIÓN DEL CARTEL	EXPLICACIÓN/ JUSTIFICACIÓN DE LAS ELECCIONES (DEL GRUPO Y DE CADA UNO)	
Grupo 1					
Grupo 2					
Grupo 3					
Grupo 4					
Grupo 5					

ANEXOS



Anexo A - Mapa de niveles de los procesos/ grados de lectura (PISA)⁶⁷

	Extracción de información	Interpretación de textos	Reflexión y evaluación
5	Localizar y posiblemente secuenciar o combinar múltiples elementos de información profundamente insertada, algunos de los cuales pueden hallarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es importante para el ejercicio. Tratar con diferente información extremadamente verosímil y/o que desempeña un papel fundamental.	O interpretar el significado de un lenguaje con matices o demostrar un entendimiento completo y detallado de un texto.	Realizar hipótesis o evaluar de manera crítica recurriendo al conocimiento especializado. Tratar con conceptos opuestos a las expectativas o recurrir a un entendimiento de textos largos o complejos.
<p>Textos continuos: Tratar con textos cuya estructura discursiva no es obvia o no está claramente marcada para discernir la relación de las diferentes partes del texto con su intención o tema implícito.</p> <p>Textos discontinuos: Identificar las pautas entre muchos elementos de información presentados de una manera visual que puede ser extensa y detallada, a veces haciendo referencia a información de fuera de la presentación visual. El lector puede tener que darse cuenta de manera independiente de que para una comprensión completa de la sección del texto es necesario consultar una parte independiente de dicho documento, como, por ejemplo, una nota a pie de página.</p>			
4	Localizar y posiblemente secuenciar o combinar múltiples elementos de información profundamente insertada, elementos que pueden necesitar cumplir numerosos criterios, en un texto de contexto o forma familiares. Inferir qué información del texto es importante para el ejercicio.	Utilizar un alto grado de deducción del texto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para interpretar el significado de una sección de texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Ocuparse de las ambigüedades, las ideas contrarias a lo esperado y las ideas expresadas en negativo.	Utilizar el conocimiento formal o conocido para realizar hipótesis sobre un texto o valorarlo de manera crítica. Demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos.
<p>Textos continuos: Seguir vínculos lingüísticos o temáticos a lo largo de varios párrafos, a menudo sin marcadores discursivos claros, para localizar, interpretar o evaluar información bien insertada en el texto o para inferir un significado psicológico o metafísico.</p> <p>Textos discontinuos: Escudriñar un texto largo y detallado para hallar la información relevante, a menudo con poca o ninguna ayuda de organizadores tales como tablas o formato especial, para localizar los diferentes elementos de información a analizar o combinar.</p>			

⁶⁷ OCDE (2003). *Marcos teóricos de PISA 2003 - Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Trad. INECSE –Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría General Técnica –Subdirección General de Educación, 2004., p. 118-119.

Extracción de información

Interpretación de textos

Reflexión y evaluación

3

Localizar, y, en algunos casos, reconocer la relación entre los elementos de información, elementos que pueden tener que cumplir múltiples criterios. Tratar con diferente información que desempeñe un papel fundamental.

Integrar diferentes partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Tratar con diferente información que desempeñe un papel importante.

Establecer conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica de un texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación al conocimiento familiar diario o recurrir a un conocimiento menos habitual.

Textos continuos: Utilizar convenciones de organización textual, si se encuentran presentes, y seguir los vínculos lógicos explícitos o implícitos, tales como las relaciones de causa-efecto a lo largo de las frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar la información.

Textos discontinuos: Considerar una presentación en vista de una segunda presentación o documento aparte, posiblemente en un formato diferente, o combinar diferentes elementos de información espacial, verbal y numérica de un gráfico o mapa para extraer conclusiones sobre la información representada.

2

Localizar uno o más elementos de información que pueden tener que cumplir múltiples criterios. Tratar con diferente información que desempeñe un papel importante.

Identificar la idea principal de un texto, comprender las relaciones, elaborar o aplicar categorías simples o interpretar el significado de una parte delimitada de un texto cuando la información no está destacada y resulta necesario inferir a bajo nivel.

Establecer una comparación o vínculos entre el texto y el conocimiento exterior o explicar una característica del texto recurriendo a las posiciones y experiencias personales.

Textos continuos: Seguir las conexiones lógicas y lingüísticas de dentro de un párrafo para localizar o interpretar información, o sintetizar información de varios textos o partes de dentro de un texto para inferir el objetivo del autor.

Textos discontinuos: Demostrar la comprensión de la estructura subyacente de una presentación visual, como una tabla o diagrama de árbol simple, o combinar dos elementos de información de un gráfico o tabla.

1

Localizar uno o más elementos independientes de información explícita, que tenga que cumplir un único criterio generalmente, con poca o ninguna información importante en el texto.

Reconocer el tema principal o el objetivo del autor de un texto que trate un tema familiar y en el que la información necesaria no esté destacada en el texto.

Realizar una vinculación sencilla entre la información del texto y el conocimiento común del día a día.

Textos continuos: Valerse de la redundancia, los encabezados de párrafo o de las convenciones tipográficas comunes para adquirir la visión de la idea principal del texto o para localizar la información explícita de dentro de una sección corta del texto.

Textos discontinuos: Atender a elementos diferenciados de información, normalmente de dentro de una presentación individual, como un mapa sencillo, un gráfico de línea o barra que presente únicamente una pequeña cantidad de información de modo simple, y en el que la mayor parte del texto verbal esté limitado a un pequeño número de palabras o frases.

Anexo B – Escala global de los niveles del MECR⁶⁸

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

⁶⁸ Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. Instituto Cervantes -Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Anaya Madrid, 2002, p. 26.

Anexo C - Escala global de los niveles de CL del MECR⁶⁹

COMPENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

⁶⁹ Ídem, 2002, p. 71.

Anexo D - Escala global de los niveles de ALTE⁷⁰

ALTE Level	Listening/Speaking	Reading	Writing
ALTE Level 5	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
ALTE Level 4	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
ALTE Level 3	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
ALTE Level 2	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
ALTE Level 1	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
ALTE Break-through Level	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

⁷⁰ ALTE (2002). *The ALTE Can Do Project - Articles and Can Do statements produced by the members of ALTE 1992-2002*. Disponible en http://www.alte.org/attachments/files/alte_cando.pdf.

Anexo E – Prueba de CL del nivel C2 (DELE)

Yo me llamo Sofia Saraiva y estoy en el último año de la maestría en enseñanza de Portugués y Español. Por eso, estoy recogiendo datos para mi trabajo final, que tendrá que ver con la comprensión en la lectura de textos españoles por parte de alumnos portugueses.

Así que los ejercicios que vas a realizar a continuación NO CONSTITUIRÁN UN ELEMENTO DE EVALUACIÓN, sino que servirán para componer el *corpus* de ese trabajo.

Tienes 30 minutos para realizar la prueba, o sea, leer los tres textos que tienes abajo y contestar a las preguntas correspondientes a cada uno.

El uso del diccionario no será permitido, ni yo te podré aclarar cualquier duda de vocabulario, aunque puedan existir palabras que no entiendas.

Desde ya agradezco tu colaboración.

EJERCICIO PRIMERO

TEXTO 1

LOS HIGOS

El higo es un fruto que ha formado parte de la dieta habitual de diferentes culturas desde tiempos muy remotos. En Egipto, en la pirámide de Gizeh (año 4000-5000 a. de C.), se han encontrado dibujos representativos de su recolección. También fue un alimento esencial para los griegos. Fue el manjar predilecto de Platón; de hecho se le conoce como la “fruta de los filósofos”.

Cuando se fundaba una ciudad, se plantaba una higuera entre el ágora y el foro para señalar el lugar en el que se reunirían los ancianos. Galeno recomendaba su consumo a los atletas que participaban en los Juegos Olímpicos. La higuera es originaria del Mediterráneo y sus frutos han sido muy apreciados por las diferentes culturas que se asentaron a las orillas de este mar a lo largo de los años.

Estos frutos se pueden clasificar en tres grupos dependiendo del color de su piel. Las variedades blancas (de color blanquecino, amarillento o verde cuando están maduras), las coloreadas (incluyen los frutos de color azulado más o menos claro) y las variedades negras (de color rojo oscuro o negro). Uno de los tipos más apreciados es el cuello de Dama, variedad de higo blanco, reconocida por su piel fina e intenso dulzor.

Los higos adoptan diversas formas: oval, con forma de pera, achatado en la base y más ancho que alto, según su variedad.

A diferencia de otras frutas, las arrugas y aberturas que presenta la piel de los higos revelan el momento ideal de consumo del alimento. Deben tener un color agradable, buena consistencia, textura relativamente suave y, cuando están maduros, ceden a una leve presión con los dedos. Las frutas duras, marchitas, resquebrajadas, con olor amargo o los lados achatados se deben desechar.

Estos frutos son mercancía sumamente delicada y perecedera, tanto que, incluso guardados en el frigorífico, se conservan tan solo unos tres días, lo que dificulta su comercialización.

En la tradición popular de diferentes culturas se han estado utilizando los higos para curar catarros, estados febriles o aliviar el dolor de garganta. Hasta la llegada del azúcar, los higos se usaban para conservar la fruta cocida e incluso como sustituto del pan de cereal. Los higos, en realidad, son una flor invertida hacia dentro y el verdadero fruto son unas pequeñas semillas que se albergan en su interior.

También hay otro producto de la higuera, el látex, que es un líquido blanco y lechoso que surge al coger un higo de un árbol. Es irritante y capaz de coagular la leche, por lo que se ha empleado durante años como coagulante en la fabricación de quesos y todavía se sigue haciendo en algunos lugares.

Los higos son uno de los frutos que se pueden secar al sol y, además, el proceso es fácil. Una vez recogido el fruto, se efectúa una selección previa, dejando para este menester solo aquellos que estén en buen estado de conservación y madurez. Estos se colocan en horizontal. Una vez colocados, hay que voltearlos periódicamente, eliminando aquellos que presenten cualquier deterioro. De esta forma el sol hace su efecto sobre el fruto y así evapora la mayor parte del agua contenida en la fruta. Un elemento muy dañino en el periodo de secado es el agua, pues un chaparrón que cayera sobre él podría dejarlo inservible para el secado. Una vez finalizado el proceso se procede de forma manual a “estirar” uno a uno la totalidad de la producción obtenida. A continuación, se guardan, habitualmente en recipientes de mimbre. Las frutas se dejan secar al aire libre, por lo que este proceso solo puede llevarse a cabo en las regiones muy favorecidas por el clima. Este proceso da excelentes resultados y conserva todo el sabor y las cualidades de la fruta así tratada. Durante el proceso de secado de los higos, su porcentaje de azúcar en fresco se multiplica por cuatro y su contenido en agua (un 75% en fresco) se reduce casi a la mitad. Con este método se eleva de forma importante su valor nutritivo y, por otra parte, es una forma natural de conservación de los alimentos.

(Adaptado de *El Periódico del Tiétar*. España)

PREGUNTAS

1. En el texto se afirma que los higos...
 - a. se han encontrado en una de las pirámides de Egipto.
 - b. eran la base alimenticia de muchos filósofos.
 - c. fueron un símbolo para los griegos.

2. Según el texto, si un higo está maduro, tiene que...
 - a. estar arrugado y abierto.
 - b. deformarse levemente cuando se aprieta con los dedos.
 - c. tener los lados ligeramente chatos.
3. El texto dice que durante el secado de los higos...
 - a. hay que estirarlos.
 - b. pierden tres cuartas partes del agua que tienen.
 - c. hay que darles la vuelta.

TEXTO 2

SER Y TENER

Para estar bien, a veces debemos aligerar nuestra vida en vez de sobrecargarla. Nuestra cultura gira alrededor de tres “p”: poder, prestigio y posición. Nos deslumbra la fama y le rendimos pleitesía al éxito. Tener es un valor que nos define, fundamentalmente porque no queremos formar parte del grupo de los perdedores. Según Erich Fromm, el “modelo del ser” —o valorarse por lo que uno es— se diferencia del “modelo de tener” —valorar a la gente por lo que tiene— en que el primero nos hace crecer porque está a favor de la vida, mientras que el segundo está al servicio del egocentrismo y del yo acaparador. El primero es progresista; el segundo, definitivamente regresivo.

En el modo de ser no competimos, no necesitamos mostrar ningún récord, ni pavonearnos con nada. Hay alegría esencial, una forma de satisfacción que se basta a sí misma: somos auténticos.

Aceptarse incondicionalmente y poder decir: “soy como soy” nos pone en contacto con nuestra singularidad sin pretensiones ególatras. Maese Elkhart dice : “si en cualquier momento estoy dispuesto a renunciar a lo que me pertenece, el tener no se contradice con el ser: no aferrarse a nada, dormir cuando se tiene sueño y comer cuando se tiene hambre, disfrutar de lo que tengo de una manera libre...”. Concretamente, Elkhart dice elogiándolo: “un hombre pobre es aquel que no quiere nada, no sabe nada y no tiene nada”. Esto es no querer nada, no codiciar. No desear con ansias.

Vaciarse de uno mismo es no esperar nada o muy poco, cosa difícil para quienes hemos sido educados en una cultura en la que el dinero y el intercambio es el valor más importante. ¿Qué alternativa tenemos? no codiciar en absoluto no depende de lo que se

posee. Lo que define el desapego no es la ausencia del deseo sino la capacidad de renunciar a él cuando debe hacerse.

La segunda demanda del desapego es no saber nada, en el sentido de no aferrarse al conocimiento como una forma de exacerbar el ego. Lo importante no son los datos almacenados en la memoria sino el acto de conocer como proceso. Muchos “intelectuales” y adictos a los sistemas de información hacen de la erudición un valor y se recrean en un falso saber que no les pertenece. No digo que haya que exaltar la ignorancia o el oscurantismo: lo que propongo es estar dispuesto a desechar cualquier idea si debiera hacerse.

El sabio no sabe que es sabio, no saber que se sabe nos aproxima a la sabiduría. Jamás podría hacerse una reunión de sabiduría porque si alguien asistiera al evento, por definición, no sería sabio.

Otra exigencia del desapego es no tener nada, en el sentido de estar libre de las cosas y disminuir las necesidades que tenemos. Una anécdota de la filosofía antigua muestra lo anterior. Se dice que un amigo de Sócrates le ofreció un terreno muy espacioso para que construyera una casa, a lo cual este respondió: “si yo tuviera necesidad de zapatos, ¿me darías todo un cuero para que me los hiciese? Luego ridículo sería si aceptase yo tu regalo”.

La máxima es no encadenarse a nada material, entendiendo que lo que somos nada tiene que ver con lo que tenemos. La actitud que acompaña la “pobreza interior” no es otra cosa que la independencia radical de las posesiones, sean estas materiales, intelectuales o espirituales, no su negación sino la autonomía psicológica respecto a ellas.

Querer obtener y querer ser son cosas distintas. Es indudable que la vida buena está más cerca del placer saludable que del sufrimiento inútil, y sería estúpido renunciar a ello, pero si la alegría de vivir es proporcional a nuestros bienes, la cosa se complica: estaremos viviendo en la lógica del tener.

(Adaptado de *Diario el País*. Colombia)

PREGUNTAS

4. En el texto se afirma que nuestra cultura actual...
 - a. nos hace sentirnos perdedores fácilmente.
 - b. fomenta el apego a las posesiones.
 - c. nos permite crecer como personas.

5. Según el texto, una persona sabia...
 - a. sabe que es sabia, pero no lo dice.
 - b. no exterioriza que es sabia.
 - c. desconoce que lo es.
6. El texto afirma que lo que tenemos...
 - a. debe servir para proporcionarnos placer.
 - b. nos convierte en egoístas.
 - c. no debería atarnos de una manera total.

TEXTO 3

EL CHICO DE PELO COLOR PAJA

El tener los pelos color paja y unos ojos claros y líquidos había sido una pesadilla para Casimiro Huarcaya en su infancia. Porque en el pueblecito andino de Yauli, donde nació, todos eran morenos, y, sobre todo, sus propios padres y hermanos tenían también los pelos negros, las caras trigueñas y los ojos oscuros. ¿De dónde había salido este albino en la familia Huarcaya? Las bromas que le gastaban sus compañeros en la escuelita hicieron que Casimiro tuviera que trompearse muchas veces, porque, aunque era de buen carácter, se le subía la mostaza a la cabeza cada vez que, para verlo rabiar, le sugerían que su padre no era su padre, sino algún foráneo que pasó por Yauli.

A Casimiro siempre le quedó rondando en la cabeza, además, si su propio padre, el tinajero Apolinario Huarcaya, no tenía también sospechas sobre su origen. Porque él estaba seguro de haber sido fuente de desavenencias entre sus padres y porque Apolinario, que trataba bien a sus hermanos y hermanas, a él, fuera de encargarle las tareas más pesadas, a la menor falta, lo castigaba.

Pero, pese a las burlas de sus compañeros y a la mala relación con su familia, Casimiro creció sin complejos, fuerte, hábil con sus manos, despierto y amante de la vida.

Desde que tuvo uso de razón, soñó con crecer pronto para irse de Yauli a una ciudad grande, donde sus pelos pajizos y sus ojos claros no atrajeran tanto la curiosidad de la gente.

Poco antes de cumplir los quince años se escapó de su pueblo con un comerciante viajero al que, siempre que aparecía por Yauli, ayudaba a cargar y descargar mercancías. Don Pericles Chalhuanca tenía un camioncito del año de Matusalén, parchado y reparchado mil

veces, con el que recorría las comunidades y aldeas campesinas vendiendo productos de las ciudades –remedios, instrumentos de labranza, ropas, vajillas, zapatos– y comprando queso, ollucos, habas, frutas o tejidos que luego llevaba a las ciudades. Además de comerciante, don Pericles era diestro mecánico y a su lado Casimiro aprendió los secretos del camión y a repararlo cada vez que se descomponía en los atroces caminos de la sierra.

Al lado de don Pericles fue totalmente feliz. El viejo comerciante lo encandilaba contándole su vida aventurera, de impenitente gallo en corral ajeno.

Pero lo que al muchacho le gustaba más era la vida a la intemperie que llevaban, sin horarios, ni rumbos, a merced de las inclemencias o bondades del tiempo de las ferias. Don Pericles tenía una casa quinta, estable y sin ruedas, pero la mayor parte del tiempo vivían en el camión.

Don Pericles lo trató al principio como a un aprendiz, luego como a un hijo, por fin, como un socio. A medida que envejecía y el muchacho se hacía hombre, el peso del trabajo se fue desplazando hacia él, con el paso de los años –Casimiro era ya el único que manejaba y el que decidía las compras y ventas–, don Pericles pasó a ser el director técnico de ventas.

A estas alturas, era ya un mocetón fuerte, curtido, con amigos por todas partes, trabajador y alegre. Podía pasarse las noches bailando en las fiestas de los pueblos, respondiendo con bromas ingeniosas a las burlas sobre sus pelos amarillos, y a la mañana siguiente, abrir su negocio en el mercado antes que ningún comerciante. Había reemplazado el camioncito por una camioneta de tercera mano que compró a un agricultor de Huancayo al que le pagaba puntualmente las mensualidades.

Una vez, mientras vendía hebillas y aretes de fantasía en un pequeño pago de Andahuaylas, vio a una muchacha que parecía estar esperando para hablarle a solas. Era joven, con trenzas, de cara lozana y asustadiza como un animalito. Le pareció que no era la primera vez que la veía. En un momento que quedó sin clientes, la muchacha se acercó a la plancha de la camioneta, donde estaba sentado Casimiro.

–Ya sé –dijo él riéndose–. Quieres uno de esos prendedores y no tienes plata.

Ella negó con la cabeza, confundida.

– ¿No te acuerdas de mí, acaso? –Susurró en quechua bajando los ojos–.

Entre brumas, Casimiro recordó algo. ¿Era esta chiquilla la que en una fiesta había estado bailando con él? Pero no estaba seguro de que esa cara fuese la borrosa de su memoria.

La muchacha salió corriendo.

Pero unas horas después, cuando cerró su negocio, empezó a deambular de un lado a otro por el lugar buscando a la muchacha. Sentía desazón.

La encontró en el camino. Ella estaba regresándose a su anexo muy ofendida. Al final, Huarcaya la aplacó, la convenció de que subiera a la camioneta y la llevó hasta las afueras de la comunidad donde vivía. Se llamaba Asunta.

(Adaptado de *Lituma en los Andes*, Mario Vargas Llosa. Perú)

PREGUNTAS

7. Según el texto, el color del pelo había sido la causa de que Casimiro...
 - a. se sintiera superior a sus compañeros.
 - b. se peleara con otros chicos.
 - c. llorara muchas veces.
8. En el texto se afirma que cuando Casimiro se fue de su pueblito...
 - a. lo hizo para tener una vida llena de aventuras.
 - b. su primer trabajo fue el de mecánico.
 - c. empezó a ser mucho más dichoso.
9. Según el texto, cierto día Casimiro vio a una muchacha...
 - a. a la cual no reconoció al principio.
 - b. que quería comprar pero no tenía dinero.
 - c. de la que se había enamorado en una fiesta.

EJERCICIO SEGUNDO

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una entrevista realizada a Poldy Bird, escritora argentina. Aquí se te ofrecen en la COLUMNA A, por orden, las intervenciones del entrevistador, y en la COLUMNA B, las respuestas que dio el entrevistado. Lo que debes hacer es relacionar cada pregunta de la COLUMNA A con tu respuesta de la COLUMNA B. Así, por ejemplo, al número 1 de la COLUMNA A, le corresponde la letra C de la COLUMNA B.

1	La editorial que publica sus libros la define como "un clásico de la literatura y la reflexión argentina". ¿Está usted de acuerdo con esa definición?
2	¿Es verdad que el libro vendió dos millones de ejemplares y está segundo en la historia literaria local?
3	¿Y se sabe a qué se debe semejante éxito?
4	Y usted, que, indudablemente, es seguida por millones de lectoras, ¿sabe si tiene también lectores masculinos?
5	Debe de tener el récord mundial de horas dedicadas a firmar libros.
6	Su editorial también reseña que sus obras son de lectura obligatoria en colegios de Chile y México y en la cátedra de Literatura Hispanoamericana de Estados Unidos, ¿Es así?
7	Dice su editorial que usted hace literatura sin literatura, pero con arte. ¿Eso es bueno, malo, imposible?
8	¿Le gustó a su hija <i>Cuentos para Verónica</i> ?
9	¿Le acusaron alguna vez de cursi?
10	Usted conoce a grandes escritores. ¿Se animaba a darles sus cosas para leer?

A	Cierto. Primero viene el Martín Fierro y, si no me han informado mal, el puesto que se me adjudica es el correcto.
B	Sí, sí también. Y en las presentaciones no sabés cómo se emocionan. La relación con la gente es increíble.
C	Mirá, en 1969, cuando salió <i>Cuentos para Verónica</i> , el escritor Héctor Lastra me dijo que no era "ni bueno, ni malo, ni feo. Este libro va a ser eterno". Y así fue, porque a día de hoy, se sigue vendiendo. Ya lleva 76 ediciones.
D	Sí, me mandan trabajos que hacen con cuentos míos que consideran emblemáticos. Es bonito que en otros países te lean.
E	No lo sé. En la revista donde yo trabajaba, cuando se publicó el libro, les llamaba la atención que me escribieran tantas cartas y que la gente dijera que se emocionaba hasta las lágrimas. Una vez pasó una chica por la Feria del Libro y me dijo: "¿cómo hacés para espiar lo que yo siento?" ¿No es lindísimo?
F	Quiere decir que no tienen esa cosa estereotipada. Hay gente que se obliga a hacer literatura y le cuesta. Para mí es un acto vital.
G	Bueno, algunos eruditos dijeron que mis libros caminan por el filo de una navaja... pero es natural que, como para todos los escritores, a veces haya alguna crítica en mi contra.
H	Sí. Lo que nunca hice fue pedirles un prólogo, ni nada parecido.
I	Nunca lo supe muy bien. Nunca lo hablamos demasiado. Igual para ella todo esto siempre fue algo natural. Quizá hubiera preferido que yo supiera punto para hacerle un vestido o una torta que no se me bajara.
J	Sí, puede ser. Siempre me preguntaba adónde irían a parar todos esos libros, pero sé que la gente los guarda. En los negocios de usados hay pocos libros míos.

Anexo F – Prueba de CL del nivel B1 (DELE)

A continuación, tienes una prueba más, que tendrás que realizar en 30 minutos. Consiste en que leas los textos que tienes abajo y contestes a las preguntas correspondientes a cada uno.

Una vez más, el uso del diccionario no será permitido, ni yo te podré aclarar cualquier duda de vocabulario, aunque puedan existir palabras que no entiendas.

Vuelvo a agradecer tu colaboración.

PARTE NÚMERO UNO

TEXTO 1

EL VIAJE DE LOS ZAPP

Dicen que la vida es un viaje improvisado y para la familia argentina Zapp, que ha recorrido todo el continente americano a bordo de un auto de 1928, los miles de kilómetros recorridos nunca son demasiados si se trata de realizar un sueño.

Herman y Candelaria Zapp comenzaron su aventura en enero del año 2000 con la intención de viajar desde Argentina hasta Alaska. El plan inicial era partir a pie, pero al final iniciaron el camino en un coche con ruedas de madera y un motor de cincuenta y cinco caballos que circulaba a una media de cincuenta kilómetros por hora.

Querían llegar a Alaska en seis meses para luego volver a Argentina y tener hijos, pero cuando llegó el tiempo límite aún estaban en Ecuador construyendo un pequeño barco, con la ayuda de decenas de indígenas, que les permitiera cruzar el Amazonas hasta Brasil. Ese momento fue uno de los peores del viaje, pues no tenían dinero ni para gasolina.

Candelaria empezó a pintar cuadros sencillos con pájaros de los lugares que iban conociendo y Herman aprendió a enmarcar. Con el dinero de las ventas siguieron avanzando. Tardaron cuatro años en alcanzar su destino y además lo harían con un hijo nacido en California y su coche convertido en cocina, salón y dormitorio en la parte superior.

Como en todo viaje, los imprevistos sorprendieron a la familia Zapp: se quedaron sin dinero, se les averió el coche y hasta les denegaron los visados. Sin embargo, consideran que ese momento de apuro económico se ha convertido en la mejor época de sus vidas.

En su camino de regreso a Argentina tuvieron otro hijo y al llegar a casa escribieron un libro, *Atrapa tu sueño*, donde narran sus aventuras y con cuyos beneficios de ventas piensan costearse su futuro viaje a Asia y, por qué no, poco a poco, dar la vuelta al mundo.

(Adaptado de www.diariovasco.com, España)

PREGUNTAS

1. Al empezar a organizar su viaje, el matrimonio Zapp pensó en realizar el recorrido...
 - a. en coche.
 - b. en medio año.
 - c. con sus hijos.

2. A los seis meses de iniciar su viaje el matrimonio argentino...
 - a. llegó a Brasil.
 - b. empezó a vender cuadros.
 - c. tuvo un hijo.

3. Según la familia Zapp, el momento más feliz de su vida ha sido cuando...
 - a. no tenían dinero.
 - b. nació su segundo hijo.
 - c. publicaron su libro.

INSTRUCCIONES

PARTE NÚMERO DOS

A continuación encuentras una serie de textos breves. Contesta a las preguntas que se te hacen.

Texto A

INTERCAMBIO DE CASAS

Cambio durante el mes de agosto un apartamento en primera línea de playa en la región de Valparaíso, Chile, por cualquier destino vacacional fuera de Chile.

Somos dos personas tranquilas, ordenadas, serias y poco hogareñas.

Correo electrónico de contacto: adrianglm@gmail.com

4. A la persona que escribe este anuncio le encanta estar en casa.
- a. Verdadero.
 - b. Falso.

Texto B

TACOS EN LA PLAYA

Delicioso restaurante mexicano con especialidad en tacos de pescado, burritos de carne asada, pollo con guacamole, frijoles, ensaladas frescas y nuestros inigualables postres. EN TACOS LA PLAYA el cliente no solo disfruta de un ambiente familiar y la tranquilidad que proporciona la costa, sino también de la libertad que le proporciona el autoservicio que ofrecemos o la excepcional atención al cliente que le brindan nuestros profesionales camareros en el servicio de mesas.

5. En este restaurante el cliente puede servirse su propia comida.
- a. Verdadero.
 - b. Falso.

Texto C

El Festival de Cine Latino de Bogotá se complace en presentar la serie anual *Cine en tu Idioma 2009*, exhibiendo nuevo cine latinoamericano y español. La presentación de septiembre será la película EL BRINDIS, del 17 al 23, con los siguientes horarios: 11.30, 16.00, 20.30 y 22.45.

La presentación de las 22.45 solo se realizará los viernes y sábados.

El precio de la entrada es de 27.000 pesos colombianos para el público en general y de 20.000 para estudiantes, personas de la tercera edad y miembros del Centro de Arte de Bogotá.

Las entradas individuales se deberán comprar previamente a la exhibición en la taquilla.

6. Las personas mayores que asistan de manera individual podrán comprar la entrada...
- a. solo los viernes.
 - b. más barata.
 - c. en el centro de arte de Bogotá.

Texto D

Playa Margarita inaugura Internet inalámbrico desde la arena

Margarita se ha convertido en una de las primeras playas donde los bañistas y turistas disponen de una conexión inalámbrica a Internet. Esta conexión permite a todas aquellas personas que lo deseen conectarse a la red de forma gratuita desde el paseo marítimo, la arena o incluso desde embarcaciones próximas a la orilla pero no desde las viviendas más cercanas, para evitar conflictos con las operadoras.

7. Según el texto, el servicio de conexión inalámbrica a Internet tiene cobertura en...
- a. la orilla.
 - b. alta mar.
 - c. las casas próximas.

Texto E

NORMAS DE USO DE LA BIBLIOTECA

1. Los usuarios deben mantenerse en silencio e insonorizar o apagar sus móviles antes de entrar.
2. Los niños menores de 6 años permanecerán en la sala acompañados de un adulto.
3. Todos los periódicos, revistas y documentos audiovisuales deben ser leídos o consultados en la sala.
4. Para utilizar el servicio de préstamo es necesario ser socio.

8. Si usted es socio de esta biblioteca podrá disfrutar del servicio de préstamo de vídeos, CD y DVD.
- a. Verdadero.
 - b. Falso.

Texto F

Roberta, ¿quieres venir mañana a mi clase de danza del vientre? Es a las ocho de la tarde en el gimnasio que está entre la oficina de correos y la farmacia, justo detrás de la piscina. Si te animas a ir, nos vemos allí.

Un beso, Luisa

9. La oficina de correos está...
- a. enfrente de la piscina.
 - b. al lado de la farmacia.
 - c. detrás de la piscina.

Texto G

¡EN EL 2009, VEN A UN PARQUE DE DIVERSIÓN!

Celebra tu cumpleaños, un aniversario o cualquier otra ocasión especial en nuestros parques Diversión y por primera vez recibe una entrada gratuita a uno de los parques temáticos.

Ponte en contacto con nosotros www.parquediversion.com y atenderemos todos los detalles para hacer de tu celebración un día inolvidable. Nos encargamos de prepararte un estupendo banquete, acompañado de música, baile, desfiles de nuestros personajes y experiencias mágicas en nuestras magníficas instalaciones.

10. Por primera vez los parques *Diversión*...
- a. regalan entradas.
 - b. celebran cumpleaños.
 - c. organizan desfiles.

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás un texto y diez preguntas sobre él.

ESPECTÁCULOS EN LA CIUDAD

La isla divertida

Un año más llega a nuestras calles la Feria de los niños. Ellos tendrán la oportunidad de participar en manualidades, juegos, grandes atracciones y artes escénicas. La diversión está garantizada.

Federico

Sueña Federico con Madrid, nueva York, Buenos aires... ¡sueña con tiempos felices!

Los sueños de García Lorca componen la línea dramática de esta obra de teatro, un montaje que profundiza en los más importantes momentos de la vida de este conocido escritor.

Crea y Recrea

Espectáculo de payasos para adultos, sin texto. Cuatro personajes llegan a una estación y, mientras esperan la llegada del tren, se entretienen haciendo música con toda clase de objetos. Los actores interactúan con el público, consiguiendo muchas carcajadas.

Artistas en el Mercado

Viejos oficios se mezclan con una completa oferta de actividades y talleres donde grandes y pequeños disfrutarán de originales propuestas en el mercado al aire libre de la ciudad.

Jugando con las estrellas

A la luz de la linterna mágica, el señor Maletas combina títeres con música, cine con teatro y magia con teatro para narrar una historia de gran intriga que te mantendrá en tensión hasta el final.

La arena y el agua

Teatro para niños donde los personajes les darán grandes lecciones para aprender a cuidar el medio ambiente sin que se muevan de su butaca.

Interilusionismo

Pequeñas acciones en las calles y plazas con los espectadores participando en cada número ilusionista se alternan con actuaciones en el teatro Palacio de la audiencia.

La cigarra y la hormiga

Visión contemporánea de la fábula de esopo, donde las hormigas aprenderán de la cigarra la importancia del placer para sentirse mejor. Como en toda fábula, lo mejor es el mensaje final del que todos siempre aprendemos algo.

El rey que rabió

El escenario recuerda a una pista de circo donde dos tenores y dos sopranos, entre otros, representan con sus canciones la vida de un rey.

El canto del sueño

Ramón González y su banda presentan su nuevo disco, en el que incluyen doce canciones de corte más roquero que el anterior.

(Adaptado de www.lanetro.com. España)

PREGUNTAS

11. *La isla divertida* es un espectáculo...
 - a. para todas las edades.
 - b. al aire libre.
 - c. para disfrazarse.
12. La obra de teatro que narra la vida de una persona famosa es...
 - a. *Federico*.
 - b. *Crea y Recrea*.
 - c. *El rey que rabió*.
13. Si le gustan los musicales debe ver...
 - a. *Crea y Recrea*.
 - b. *El rey que rabió*.
 - c. *El canto del sueño*.
14. El principal objetivo de la obra *La cigarra y la hormiga* es...
 - a. lúdico.
 - b. didáctico.
 - c. cómico.
15. El único espectáculo dedicado a niños que se celebra en un teatro es...
 - a. *La isla divertida*.
 - b. *Artistas en el mercado*.
 - c. *La arena y el agua*.
16. Si le gusta participar en actividades de entretenimiento para adultos, debe ir a ver...
 - a. *La isla divertida*.
 - b. *Jugando con las estrellas*.
 - c. *Artistas en el Mercado*.
17. *Jugando con las estrellas* es un espectáculo...
 - a. de suspense.
 - b. infantil.
 - c. cómico.
18. *Crea y recrea* es un espectáculo con...
 - a. un excelente guión.
 - b. actores que hacen reír.
 - c. grandes instrumentos musicales.
19. Para disfrutar de un espectáculo exclusivamente de magia debe ir a ver...
 - a. *Crea y recrea*.
 - b. *Jugando con las estrellas*.
 - c. *Interilusionismo*.
20. Para ir a un concierto debe ir a ver...
 - a. *El canto del sueño*.
 - b. *El rey que rabió*.
 - c. *Crea y recrea*.

Anexo G - Prueba de CL del nivel B2 (DELE)

A continuación, tienes una prueba más, que tendrás que realizar en 30 minutos. Consiste en que leas los textos que tienes abajo y contestes a las preguntas correspondientes a cada uno.

Una vez más, el uso del diccionario no será permitido, ni yo te podré aclarar cualquier duda de vocabulario, aunque puedan existir palabras que no entiendas.

Vuelvo a agradecer tu colaboración.

PARTE NÚMERO UNO

TEXTO 1

CONCURSO DE PINTURA

Prepara tu maleta y disponte a pasar unos días inolvidables en Mallorca y Menorca, unas islas llenas de encanto y exotismo inigualables, o una estancia privilegiada en el País Vasco, porque estos son los premios que obtendrán los ganadores del concurso de pintura de la Galería de arte *Joan Miró*.

En este concurso pictórico podrán participar todas las personas mayores de edad y residentes en España que estén interesadas en el tema de los viajes. Solo tendrán que enviar una acuarela de tema paisajístico con un comentario sobre la misma de no más de 10 líneas de extensión. Optarán al premio todas las acuarelas recibidas entre el 2 de junio y el 30 de septiembre y el envío de las mismas se realizará a través de correo postal a la siguiente dirección: Galería de arte *Joan Miró*. Calle de Las Mercedes 16, 1ºc. 08040 Barcelona.

Se deberá indicar el nombre, el domicilio y el teléfono del autor. No se admitirán seudónimos ni pinturas en las que no figuren todos los datos señalados.

Las acuarelas recibidas serán valoradas por un jurado compuesto por profesionales relacionados con el mundo de la pintura. La identidad de los miembros del jurado no se hará pública hasta la emisión del fallo, que se publicará el 10 de noviembre.

Los premios serán notificados personalmente por la Galería a los ganadores, no podrán ser canjeados por su valor en metálico y cada concursante solo podrá optar a un único premio. El jurado podrá declarar desierto alguno de los premios.

PREGUNTAS

1. En la noticia se dice que el texto que acompañe a la acuarela constará de un mínimo de 10 líneas.
 - a. Verdadero.
 - b. Falso.
2. En el texto se dice que la identidad del jurado se mantendrá oculta hasta que se dé a conocer el nombre del ganador.
 - a. Verdadero.
 - b. Falso.
3. Según el texto, el nombre del ganador aparecerá publicado en internet.
 - a. Verdadero.
 - b. Falso.

TEXTO 2

SEMANA CULTURAL PARA MARIO VARGAS LLOSA

El escritor hispanoperuano Mario Vargas Llosa hizo hoy un apasionado canto al teatro en la inauguración de una sala que lleva su nombre dentro del recinto de la Biblioteca nacional del Perú (BNP). La sala, con un aforo para 532 personas, lleva ya varios meses funcionando, antes incluso de su inauguración. El escritor comentó que había sido un reconocimiento totalmente inesperado aunque añadió que el dar su nombre a esta sala “es casi un acto de justicia para alguien que ha amado y gozado tanto el teatro”.

Previamente el autor de *La ciudad y los perros* había hecho un recorrido por toda una vida de amor al teatro, como espectador, autor, e incluso, en los últimos años, actor. un sueño inalcanzable si tenemos en cuenta que la primera obra teatral que escribió, *La huida del inca*, en su adolescencia, no tuvo continuidad por la escasa vida teatral del Perú de entonces, pues escribir una obra, como reconoció el propio autor, “era condenarse a no verla representada”. No obstante, la creación teatral de Mario Vargas Llosa, ignorada por muchos de quienes ya han disfrutado de su narrativa, es parte fundamental de su carrera.

Asimismo, el famoso autor añadió que “ningún género se parece tanto a la vida como el teatro”, porque en él puede sentirse “la carnalidad de la literatura”. Al final del acto, el escritor recibió una medalla de manos del director de la BNP, Hugo Neira, que destacó la obra de Vargas Llosa por “haber colocado al Perú en una posición preferencial de la literatura universal”.

El escritor, visiblemente emocionado, fue aplaudido con fervor por un público compuesto principalmente por intelectuales y amigos. Vargas Llosa tiene esta semana una intensa agenda cultural en Lima, que comenzó el domingo con una participación en la Feria del Libro y continuará mañana con la exposición de fotografías sobre su vida y obra y, finalmente, con la inauguración el jueves del XII Festival Internacional de Cine de Lima, en el que se proyectarán más de 100 películas y se rendirá homenaje al escritor, quien fue también jurado del festival.

(Adaptado de *larepublica.com.pe*. Perú)

PREGUNTAS

4. En el texto se dice que Vargas Llosa...
 - a. inauguró una biblioteca en Lima que lleva su nombre.
 - b. participó en un congreso sobre la situación del teatro en Perú.
 - c. se sintió sorprendido por el homenaje recibido en la BNP.

5. En el texto se dice que...
 - a. a Vargas Llosa le hubiera gustado ser actor.
 - b. la obra *La huida del inca* fue un fracaso cuando se estrenó.
 - c. la obra teatral de Vargas Llosa no es muy conocida por sus lectores.

6. En el texto se dice que...
 - a. el teatro es el género preferido por Vargas Llosa.
 - b. Vargas Llosa fue condecorado durante la inauguración de la sala de la BNP.
 - c. participará como jurado de XII Festival de Cine de Lima.

FOTOGRAFÍA DE LATINOAMÉRICA

Me animo a decir que una de las primeras cosas que siente cualquier persona al llegar a México es admiración y respeto por la tradición plástica que se respira. No es necesario ser un observador demasiado atento para notar las combinaciones de colores y motivos en la artesanía y vestimenta indígena, pasando por las pinturas murales. Seguramente el alto nivel alcanzado por la fotografía en México —el más alto de toda Latinoamérica— tiene que ver con que desde tiempos prehispánicos era un lugar donde la representación plástica formaba parte de la cultura del día a día. Por esta razón grandes maestros de la fotografía y el cine se han sentido cómodos en México y encontraron un lugar donde asentarse, atraídos también por la visión romántica que se tiene de este país, así como por las ventajas económicas que proporciona vivir en México a cualquier artista extranjero.

Todo este cúmulo cultural explica el éxito del V Coloquio Latinoamericano de Fotografía en Ciudad de México, organizado por el Centro de la Imagen, durante el pasado mes de septiembre. Para mí, parte de ese éxito se debe también a la publicación del tercer número de la revista *Fotoméxico*, que mostraba un exhaustivo reportaje sobre las exposiciones fotográficas realizadas durante las últimas semanas en este país. Algo fuera de lo normal, si tenemos en cuenta el poco espacio que dedican las publicaciones, la radio y la televisión a estos temas. De todos modos, y desde mi punto de vista, solo faltó un pequeño detalle para que este coloquio hubiera rozado la perfección: la presencia de representación de Perú. Lamentablemente Perú no pudo participar por problemas de fechas y Latinoamérica, por eso, estuvo “casi” totalmente representada.

No sería justo terminar este artículo sin referirme al centro de la imagen, organizador del coloquio. El centro es una institución que nace en mayo de 1994 y que probablemente surgió por la necesidad de crear un espacio para exposiciones de jóvenes artistas y promoción de las obras, pues México, aunque tenga una tradición de muy buenos fotógrafos, no tenía ningún centro que permitiera realizar estas actividades. Esta carencia de espacios destinados a la cultura fotográfica no creo que sea una característica solo mexicana sino mundial. El centro de la imagen ha contribuido a llenar este vacío.

(Adaptado de *eluniversal.com.mx*. México)

PREGUNTAS

7. Según el autor, la tradición plástica en México...
 - a. tiene sus raíces en la cultura de los pueblos indígenas.
 - b. es similar a la del resto de Latinoamérica.
 - c. surge de la influencia ejercida por los artistas extranjeros.
8. En el texto se dice que, para el autor, este Coloquio...
 - a. fue más exitoso gracias a la revista *Fotoméxico*.
 - b. tuvo una gran repercusión en los medios de comunicación.
 - c. debería haberse celebrado en otro momento.
9. En el texto se dice que el Centro de la Imagen Ciudad de México...
 - a. funciona como una escuela-taller de fotografía.
 - b. contribuye al mayor conocimiento del mundo de la fotografía.
 - c. es uno más de los muchos centros de fotografía que existen en México.

TEXTO 4

TAN TRISTE COMO ELLA

La vi de pronto cuando ya había perdido la esperanza de volver a verla. Iba sola por la orilla, empujando la bicicleta, ahora sin el cómico vestido amarillo, con pantalones ajustados y una chaqueta de marinero. Nunca la había visto con esas ropas y su cuerpo y sus pasos no habían tenido tiempo de hacerse familiares. Pero la reconocí en seguida y crucé la playa casi en línea recta hacia ella.

—Buenas noches —dije.

Un rato después se volvió para mirarme la cara; se detuvo e hizo girar la bicicleta hacia el agua.

— ¿Para dónde iba? —dije.

—Para ningún lado, siempre me gusta pasear de noche por la playa.

—Si usted no tiene otra cosa que hacer, dicen que hay, muy cerca, un barco convertido en bar y restaurante.

—No, no tengo nada que hacer. ¿Es una invitación? ¿Y así, con esta ropa?

—Claro que es una invitación y respecto a la ropa está usted perfecta.

Cuando dejó de mirarme le vi la sonrisa; no se burlaba, parecía feliz y poco acostumbrada a la felicidad.

—Usted estaba en la recepción del hotel con su amigo —comentó—. Por cierto, su amigo se fue esta noche ¿no?

Me molestó un poco ese interés por mi amigo Arturo, pero le quité el manillar de las manos y nos pusimos a caminar junto a la orilla, hacia el barco. El barco estaba allí, hundido y sin luces.

—No hay barco, no hay fiesta —dije—. Le pido perdón por haberla hecho caminar tanto y para nada.

Ella se había detenido para mirar el barco ladeado bajo la luna. Estuvo un rato así, las manos en la espalda como sola, como si se hubiera olvidado de mí y de la bicicleta. De pronto la muchacha se dio la vuelta y vino hacia mí; me tomó la cara entre las manos y la fue moviendo hasta colocarla en la luz. Casi no podía verla pero la recordaba. Había empezado a quererla.

—Nada —dije—. No hay barco, no hay fiesta.

—No hay fiesta —dijo otra vez. Ahora descubrí la sonrisa en la sombra, blanca y corta como la espuma de las pequeñas olas que llegaban hasta pocos metros de la orilla. Me besó de repente pero no solté la bicicleta.

—Dime algo —dijo con su extraña voz—. Quiero que digas algo. Cualquier cosa.

—Te quiero —dijo después de un rato, pronunciándolo casi con la misma lentitud que ella.

Entonces la muchacha murmuró «pobrecito» como si fuera mi madre, con su rara voz, ahora tierna, y volvió a besarme. Nos sentamos y empecé a contarle mi historia. Decidido a decir la verdad, sin preocuparme de que ella me creyera o no.

La acompañé hasta cerca de la puerta del hotel y nos separamos sin decirnos nuestros nombres. Mientras se alejaba vi que las dos ruedas de la bicicleta estaban llenas de aire. Me había mentido en aquello, pero no tenía importancia. Me alejé meditando sobre todo lo ocurrido. Ni siquiera la vi entrar en el hotel. En la distancia observé la luz mortecina que salía de su habitación y seguí caminando trabajosamente hacia los árboles, deseando no pensar en nada, solo sintiendo que yo la necesitaba y continuaría necesiéndola.

(Adaptado de Juan Carlos Onetti, *Tan triste como ella*. Uruguay)

10. En el texto se dice que el chico...

- a. vio a la chica por casualidad.
- b. sabía que volvería a ver a la chica.
- c. reconoció a la chica por la ropa.

11. En el texto se dice que...

- a. la chica tenía prisa cuando se encontró con el chico.
- b. al chico no le gustó que ella se hubiera fijado en Arturo.
- c. el chico ya sabía que el barco estaba cerrado.

12. Según el texto, cuando la pareja se separó, él se dio cuenta de que...

- a. la chica no había sido sincera con él.
- b. la chica no había entrado en el hotel.
- c. no le interesaba la chica.

Anexo H - Prueba de competencia lingüística (CVC)

Elige la opción correcta.

1. Todos los que estamos aquí _____ estudiantes de español.
 - a) estamos
 - b) somos
 - c) son
 - d) están
2. - Soy valenciana pero no me gusta la paella.
- A mí _____.
 - a) también
 - b) no
 - c) tampoco
 - d) sí, también
3. Se compró un apartamento en el _____ piso del palacio de las Damas.
 - a) tercero
 - b) primero
 - c) tres
 - d) tercer
4. He comprado flores para Clara. _____ voy a llevar a casa.
 - a) se los
 - b) se las
 - c) los
 - d) les
5. - ¿_____ alguna vez en el Instituto Cervantes?
- Sí, lo conozco bien. Mira, la semana pasada _____ allí una película argentina muy interesante.
 - a) estuviste / he visto
 - b) has estado / vi
 - c) has ido / vi
 - d) fuiste / he visto
6. Llegaré a la ciudad _____ lunes próximo. Nos encontraremos _____ la estación.
 - a) en – a
 - b) el – en
 - c) por el – en
 - d) al – a
7. Esta ciudad es estupenda. _____ muchos lugares interesantes.
 - a) son
 - b) es
 - c) hay
 - d) están


8. En el jardín hay _____ gran fuente de agua.
- a) el
 - b) un
 - c) una
 - d) la
9. - Esta chaqueta vale 100 euros. ¿Se la queda?
- _____.
- a) Sí, me quedo
 - b) Sí, me la quedo
 - c) Sí me lo quedo
 - d) Sí, se la queda
10. - Y tú, ¿cuándo estuviste en Perú?
- Pues _____.
- a) pasados dos años
 - b) en dos anos
 - c) hace dos años
 - d) dos años
11. - ¿Qué le pasa a tu hermano?
- Se ha caído de la silla y _____ el brazo.
- a) te duele
 - b) me duele
 - c) le duele
 - d) duele
12. - El otro día _____ sola en casa y de repente _____ un ruido extraño en la cocina.
- Qué miedo, ¿no?
- a) estaba / oí
 - b) estuve / oí
 - c) estuve / oía
 - d) estaba / oía
13. - Oye, ¿sabes qué _____ hacer para conectarse a Internet?
- No sé... creo que necesitas un modem.
- a) hay
 - b) tiene
 - c) tengo
 - d) hay que
14. - Y tú, ¿Qué haces los fines de semana?
- Pues _____ mucho salir con amigos, cenar fuera, ir al cine...
- a) te gusta
 - b) gusto de
 - c) me gusta
 - d) me gustan

15. Para recoger el visado, vuelva _____ dos semanas aproximadamente.
- a) dentro
 - b) dentro de
 - c) desde
 - d) alrededor de
16. ¿_____ es la excusa que puso?
- a) cuál
 - b) quién
 - c) qué
 - d) cuánto
17. Yo ya _____ de la oficina cuando me _____.
- a) he salido / llamaste
 - b) había salido / habías llamado
 - c) salí / habías llamado
 - d) había salido / llamaste
18. Es un secreto, no se lo digas a _____, por favor.
- a) nadie
 - b) ningún
 - c) alguien
 - d) alguno
19. Estoy tranquilo; espero que mañana mis hijos no _____ tarde al examen.
- a) llegarán
 - b) llegan
 - c) lleguen
 - d) han llegado
20. ¡Qué raro que Laura no haya venido todavía! Ayer me dijo que _____ por aquí sobre las cinco.
- a) pasará
 - b) pase
 - c) habría pasado
 - d) pasaría
21. Me ordenó que me lo _____ a casa y no lo _____ a clase nunca más.
- a) traerá / llevará
 - b) trajera / llevaría
 - c) llevara / trajera
 - d) lleve / traería
22. No estoy seguro, pero creo que la conferencia _____ en el salón de actos.
- a) está
 - b) celebra
 - c) estará
 - d) es
23. ¡Cállate ya! Me pone nerviosa que la gente _____ en el cine.
- a) hable
 - b) hablas

- c) hablen
d) habla
24. Nos obligaron a estar _____ pie dos horas seguidas.
a) por
b) a
c) con
d) de
25. _____ no nos esperaban, no habían preparado cena.
a) por qué
b) como
c) visto que
d) pues
26. Buscan a alguien que _____ jugar al fútbol.
a) sabe
b) sepa
c) sabrá
d) supiera
27. - ¿Tú crees que lloverá mañana?
- Yo creo que _____ mal tiempo pero no creo que _____.
a) hará / llueva
b) haga / llueva
c) hará / lloverá
d) haga / lloverá
28. - ¿Qué tal la fiesta de ayer?
- Fenomenal. _____ divertidísima, lo _____ muy bien.
a) fue / pasamos
b) era / pasábamos
c) era / pasamos
d) fue / pasábamos
29. - Fíjate, un amigo _____ se ha ido a Katmandú con _____ compañeros de trabajo.
- ¿A Katmandú? ¡Qué suerte tienen algunos!
a) mío / suyos
b) mío / su
c) mío / sus
d) mi / su
30. - ¿Sigues _____ al mismo gimnasio del año pasado?
- Pues, no, ya no voy. Llevo varios meses sin _____ ejercicio.
a) ir / hacer
b) yendo / haciendo
c) ir / haciendo
d) yendo / hacer
31. El otro día vi a _____ sobrino por la calle, pero no se paró a saludarme.
a) un
b) el

- c) tu
d) tuyo
32. Todos los jugadores _____ listos para saltar al terreno de juego.
a) encuentran
b) están
c) son
d) se hacen
33. Yo _____ físicamente a mi padre.
a) me parezco
b) parece
c) parezco
d) me parece
34. _____ trabajos lo suficiente, acabarán por echarte de la empresa.
a) Pero
b) Sin embargo
c) Pero si
d) Si no
35. _____ supo quién lo había hecho, habló con el responsable.
a) Después
b) Mientras
c) En cuanto
d) Después de
36. No era con nosotros con _____ quería hablar en aquel momento.
a) quienes
b) cuales
c) que
d) cuyos
37. El que _____ último _____ un premio de consolación.
a) llegará / tiene
b) llegue / tendrá
c) llegará / tendrá
d) llegue /tenga
38. _____ muy nervioso cuando sonó el teléfono.
a) Se volvió
b) Se hizo
c) Se puso
d) Sintió
39. ¿ _____ llevas viviendo en Milán?.
a) Cuánto tiempo
b) Hace cuánto tiempo
c) Cuánto hace
d) Hace cuánto tiempo que

40. Fueron ellos mismos _____ me advirtieron del peligro que corría.
a) cuáles
b) los que
c) los cuales
d) quien
41. Por mucho que lo _____, no conseguirás que cambie de opinión.
a) intentas
b) intentarás
c) intentaras
d) intentes
42. - ¿Quién _____ ayer a esas horas?
- No sé, seguramente alguien que se equivocó.
a) llamaría
b) habrá llamado
c) llamará
d) habría llamado
43. _____ llegar, te mandaré mi nueva dirección.
a) En cuanto
b) Nada más
c) Apenas
d) En
44. ¡Son ya las dos! Esta vez, como no _____ puntual, me marché y no le vuelvo a llamar.
a) llegará
b) lleguen
c) llegue
d) llegaría
45. Este libro ya lo he leído. Dame _____, pero que sea en español.
a) otra
b) el otro
c) cualquier otro
d) otros
46. No consigo comprender como _____ ha roto el ordenador.
a) lo
b) me lo
c) se lo
d) se me
47. En la era de las comunicaciones, ¿alguna vez nos hemos parado a pensar si _____ capaces de volver a los tiempos de las palomas mensajeras?
a) seríamos
b) hubiéramos sido
c) fuéramos
d) habríamos sido
48. Se lo dije de manera que no se _____, pero también quise que _____ que ni somos tontos ni lo vamos a dar por perdido.

- a) molestó / vio
 - b) molestara / vio
 - c) molestará / viera
 - d) molestara / viera
49. Esta vez aprobaré el examen; _____ preparados todos los temas.
- a) quedan
 - b) llego
 - c) llevo
 - d) quiero
50. Me pides que te ayude, te espero dos horas, no te presentas, me voy y _____ me dices que no me preocupo por ti.
- a) por cierto
 - b) así
 - c) encima
 - d) por lo tanto
51. Les gusta escribir _____ artículos, no libros.
- a) los
 - b) unos
 - c) 
 - d) de los
52. Si hubiera viajado más, ahora _____ más oportunidades.
- a) tuviera
 - b) tenga
 - c) tendrá
 - d) tendría
53. Parece _____ fuera a llover.
- a) como si
 - b) así que
 - c) tal que
 - d) que
54. El _____ un coche cada día, no quiere decir que tenga millones.
- a) que use
 - b) que usa
 - c) que usará
 - d) quien usa
55. - ¿Dónde estarán tus padres? Habíamos quedado a las 7:30 y ya son las 8:00.
- No te preocupes. Seguramente _____ el autobús.
- a) habrán perdido
 - b) perderán
 - c) habían perdido
 - d) pierden
56. Los representantes sindicales no han logrado alcanzar un acuerdo _____ hay demasiadas diferencias de opinión.
- a) como

- b) ya que
 - c) debido a
 - d) en cambio
57. - El jueves fue el cumpleaños de Gabriela.
- ¡Qué pena! Si lo _____, le _____ alguna cosilla.
- a) hubiera sabido / habría comprado
 - b) habría sabido / hubiera comprado
 - c) supiera / hubiera comprado
 - d) supiera / habría comprado
58. Cuando le conté a Pedro dónde vivía, me dijo que _____ cuidado, que la zona _____ un poco peligrosa.
- a) tuviera / era
 - b) tenga / era
 - c) tuviera / fuera
 - d) tenga / fuera
59. - Oye, por cierto, ¿qué tal te fue el examen?
- ¡Fatal, no me hables! Estaba nerviosísimo y _____.
- a) me puse morado
 - b) me quedé en blanco
 - c) fui de punta en blanco
 - d) me puse verde
60. - El otro día me encontré con Elena y le conté que ya no salgo con Ramón.
- ¿Qué te dijo?
- Nada, _____ muy sorprendida.
- a) se puso
 - b) se dejó
 - c) se quedó
 - d) se hizo

Lee el siguiente texto y elige la opción correcta.

EL CAMINO DE SANTIAGO

Luis Carandell

Si a alguien le dijeran que en España existe un museo cuyas salas se extienden a lo largo de más de ochocientos kilómetros, no se lo creería. Y, sin embargo, el tramo español del Camino de Santiago, que va desde Samport o desde Roncesvalles hasta Compostela, es un verdadero museo. La piedad de mil años ha dejado allí un tesoro de arte románico, gótico, renacentista y barroco. La Vía Jacobea se extiende por toda Europa, a través de innumerables caminos orlados también de monumentos que deben su origen a la peregrinación.

Los que afirman que Santiago estuvo en España reconocen que logró muy pocas conversiones. Desanimado quizá por su escaso éxito, volvió a Palestina, donde Herodes Agripa I lo mandó decapitar. Dos discípulos suyos, Atanasio y Teodoro, que quizá le acompañaron en su viaje a España, pusieron su cuerpo en una barca, la cual, gobernada por ellos o navegando por sí sola, pues en esto no están de acuerdo los autores, pasó las columnas de Hércules -el Estrecho de Gibraltar, para entendernos- y llegó a las costas de Galicia.

Aquel territorio estaba gobernado entonces por una reina llamada Lupa o Loba, a la que pintan cruel y despótica, pues puso toda clase de trabas a los discípulos cuando éstos le pidieron un lugar donde dar digna sepultura al Apóstol. Cuentan que, para burlarse de ellos, les dio una pareja de toros bravos que los discípulos tuvieron que amansar antes de unirlos al carro mortuario. Cuando vio este prodigio, la reina Loba dio su consentimiento para que dieran tierra al santo cuerpo en un lugar boscoso llamado Libredón.

Pasaron ocho siglos y, en el año 814 –otros autores creen en el 834-, un ermitaño llamado Pelagio vio un gran resplandor sobre aquel bosque y fue a comunicárselo al obispo de Iria Flavia, Teodomiro. Reinaba a la sazón en Asturias Alfonso II el Casto, a quien cupo el honor de ser el primer peregrino de Santiago.

El lugar del descubrimiento se llamó Compostela o Campo de la Estrella, aunque es más probable que la palabra venga de “compositum”, en latín “cementerio”. Todos los pueblos de Occidente llaman a la Vía Láctea el Camino de Santiago. Algunos dicen que, desde mucho antes de la llegada del cristianismo a España, existía una ruta iniciática que se dirigía al Finisterre, al lugar donde empieza el Mar de los Muertos, del que nadie volvía. No pocos peregrinos completan su viaje a Santiago yendo al cabo de este nombre para ver la puesta de sol, recordando que los antiguos pensaban que el astro moría cada atardecer y hasta creían oír el crepitar de la hoguera celeste al hundirse en el océano.

(texto adaptado del prólogo a la exposición “Camino de Santiago”, del Centro Virtual Cervantes – http://cvc.cervantes.es/actcult/camino_santiago/prologo.htm)

Preguntas:

1. Tras la muerte del Apóstol Santiago, Atanasio y Teodoro _____.
 - a) llevaron su cuerpo a Galicia
 - b) pusieron su cuerpo en una barca y lo enviaron a Gibraltar
 - c) emprendieron un viaje por España
2. Durante su viaje por España, el apóstol Santiago _____.
 - a) no tuvo demasiado éxito en su labor evangelizadora
 - b) murió decapitado a manos de Herodes Agripa I
 - c) no cabe duda de que fue acompañado por dos de sus discípulos
3. Por aquella época, Galicia estaba gobernada por la reina Lupa. _____.
 - a) Ella se negó rotundamente a que enterraran en sus tierras al Apóstol

- b) Ella ideó diferentes impedimentos para evitar que enterraran allí al Apóstol
 - c) Al llegar, los discípulos le pidieron un lugar para enterrar al Apóstol y ella les indicó que lo llevaran a un lugar llamado Libredón
4. Dicen que el Camino de Santiago era, antes del cristianismo, _____.
- a) el llamado Mar de los Muertos, un lugar del que nadie regresaba
 - b) un cementerio
 - c) una ruta que conducía al cabo de Finisterre

Lee el siguiente texto y señala si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

Camilo José Cela nació el 11 de mayo de 1916 en Iria Flavia (La Coruña). En 1925 su padre fue destinado a Madrid y toda la familia se instaló allí. Tras sus estudios en el colegio de los escolapios de Porlier, inició su carrera de medicina en la Universidad Complutense de Madrid, pero pronto abandonó sus estudios para asistir en la facultad de Filosofía y Letras a las clases de literatura española contemporánea de Pedro Salinas. Durante la guerra civil formó parte del ejército nacional; fue herido en el frente y hospitalizado, recuperándose pronto de sus heridas.

Empezó a estudiar Derecho. Fue entonces cuando publicó *La familia de Pascual Duarte*, que obtuvo un enorme éxito, aunque fue duramente criticado por el sector eclesiástico. La 2ª edición fue prohibida. Camilo José Cela abandonó nuevamente sus estudios universitarios para dedicarse plenamente a la literatura.

En 1944 se casó con Mª del Rosario Conde Picavea, con quien tuvo un hijo –su único hijo– dos años después. Fue por esos años cuando empezó a escribir *La colmena*. En 1951, y tras algunos forcejeos con la censura del gobierno peronista, la novela se publicó en Buenos Aires, pues en España había sido prohibida. Pocos años después, Cela fue elegido miembro de la Real Academia Española. A partir de entonces, la obra de Cela se multiplica así como sus contactos y sus relaciones con intelectuales de todas las partes del mundo (Picaso, Miró, Neruda, Américo Castro, Jorge Guillén, Hemingway, etcétera).

Preguntas:

1. Estudió con éxito la carrera de Medicina en la Universidad de Complutense.
2. En la guerra civil española, luchó contra el bando nacionalista.
3. Empezó a estudiar Derecho, pero no finalizó sus estudios.
4. Su obra de *La familia de Pascual duarte* no gustó a la iglesia.
5. *La colmena* se publicó en España en 1951.